© *Théâtre & Publics* – Edition 2006
Toute reproduction, partielle ou totale, du présent ouvrage
est interdite pour tous pays et par tous supports
que la technologie permet sans autorisation des auteurs concernés et de l'éditeur.

Photo de la page 1 de couverture (de gauche à droite) :
Jean Luc COUCHARD, Fabrice SCHILLACI
dans *Les Fourberies de Scapin* de MOLIÈRE – Groupe 92.

Photo des pages 2 et 3 de couverture (de gauche à droite) :
Michel RATINCKS, Marie Rose ROLAND, Luc BRUMAGNE, Lara PERSAIN, Mathias SIMONS, Bernard GRACZYK, Maurice SÉVENANT, Véronique STAS, Mireille BAILLY, François SIKIVIE, Max PARFONDRY, Delia PAGLIARELLO, François VINCENTELLI, Anne Marie LOOP, Olivier GOURMET, Luc DUMONT, Francine LANDRAIN, Cathy GALETIC, Martine LÉONET, Thierry DEVILLERS, Gilles LAGUET Sara PUMA, Henri MONIN, Denis CLOSSET
dans *La Mère* de Bertolt BRECHT – Groupov.

Photo de la page 4 de couverture :
Vue du public sous le chapiteau de la Compagnie Arsenic
pendant le spectacle *Le Dragon* de Evgueni SCHWARTZ

Théâtre & Publics

Association sans but lucratif

Recherches, pratiques
& formations théâtrales en Europe

Jamais ce projet pilote inscrit dans une durée de quatre ans n'aurait pu voir le jour sans l'approbation, le soutien et l'engagement personnel de Max Parfondry. Bien sûr, puisqu'il était à l'époque avec Jacques Delcuvellerie, le responsable principal de la section théâtre du conservatoire de Liège, mais bien plus que tous les titres et toutes les fonctions imaginables, j'avais besoin pour entamer cette traversée de sa confiance, de son amitié et de notre conviction mutuelle dans l'utilité artistique et pédagogique du projet. Depuis mes débuts d'enseignant et de metteur en scène, aux moments des choix difficiles, aux plaisirs des succès ainsi qu'aux amertumes des échecs, ses mots éclairants, ses silences bienveillants, ses conseils exigeants m'étaient nécessaires, comme l'air à respirer, pour apprendre mon métier et grandir dans cet art. A tous les carrefours de mon parcours, Max est là quelque part, discret mais dense, attentif et joyeux offrant sans arrière pensée et sans préjugé les plus généreux des dons, la patience quand on se trompe, le respect de l'indépendance, la tendresse de l'amitié.

Ainsi, pas de nouveaux projets sans un accord, même tacite – on connaît nos non dits. La première fois qu'on évoqua cette expérience ? A table sans doute. Sur un temps de midi devant un « mezze » libanais dont on déguste chaque préparation. Un ordre du jour oublié, quelques digressions dont chaque contenu sera tout de même traité, une inquiétude réelle des changements structurels à venir, quelques tonnerres de rire, la tranquille satisfaction de manger simplement ensemble. Cette alchimie de grave et de léger, de gaieté et de rigueur, de plaisir sensuel et d'études minutieuses dont seul Max connaissait le savant dosage.

Pendant ce temps, la discussion avait roulé, glanant dans ses sinuosités de nouveaux développements, s'enrichissant de souvenirs évoqués, tâchant de prévenir certaines ambiguïtés du décret futur. Et sans vraiment le formuler officiellement, le projet avait trouvé son orientation générale.

Au sortir de cette heure de table, nous avions une proposition qui tenait la route. L'accord avait eu lieu. Nous ne reviendrions jamais dessus.

Jamais ce travail n'aurait eu lieu sans l'approbation et l'engagement personnel de Max. Ces quelques années passées à l'accomplir ainsi que le compte rendu qui suit lui sont entièrement dédiés.

Max, merci !

Mathias

Mathias Simons est metteur en scène, comédien et enseignant. A plusieurs reprises, il a également contribué à l'écriture de spectacles soit seul soit en équipe.

En 1992, il fonde avec Marie-Hélène Balau et Nathanaël Harcq, le Groupe 92. En collaboration avec le Théâtre de la Place à Liège et le Théâtre National à Bruxelles, il met en scène avec cette compagnie des spectacles variés recouvrant aussi bien le théâtre classique que la création et le théâtre contemporain : *Don Juan revient de guerre de* O. Von Horvath*, L'Epreuve* de Marivaux*, Les fourberies de Scapin* de Molière*, Les Cannibales* de M Simons*, Quatuors* de Keene.

Parallèlement à son travail avec le groupe 92, Mathias Simons enrichit son parcours de diverses expériences. Fin des années 80, il se lance avec Philippe Laurent dans un long projet parathéatral fait d'expériences et de réflexions et qui comporte un aspect théâtral qui donnera naissance au spectacle *Hermes*, création collective de P Laurent et M Simons. Ensuite, il devient membre de la compagnie Evora avec laquelle il présente *Partage de midi* de Claudel et *Par les villages* de P Handke. Pendant une dizaine d'années, il prend part aux projets du Groupov en tant que comédien et assistant puis il collabore à l'écriture et à la mise en scène de *Rwanda 94*.

Depuis une quinzaine d'années, il est associé aux « Ateliers de la Colline » compagnie Jeunes Publics avec laquelle il met en scène et coécrit une petite dizaine de spectacles présentés et remarqués aux rencontres internationales du théâtre Jeunes Publics de Huy avant d'être largement diffusés.

Il consacre également une bonne part de son temps à l'enseignement du théâtre à l'école d'acteurs du Conservatoire Royal de Liège.

« Cahiers pédagogiques »

Cinq années d'expériences de pédagogie théâtrale sur quatre Points de Passages Obligés et un spectacle d'insertion professionnelle

2001 - 2006

Projet Pilote

Mathias Simons

Avant propos de l'éditeur

En lisant ce premier « Cahiers pédagogiques », d'aucun pourrait se demander pourquoi et comment *Théâtre & Publics* en est venu à rendre possible cette écriture et à décider de le produire dans le cadre d'un projet d'édition consacré à la mise en valeur de pédagogies théâtrales à l'œuvre au sein de l'enseignement de l'art du théâtre à Liège et en Communauté française.

La réponse est simple. Dans le cadre de ses missions, soutenues par la Communauté française Wallonie/Bruxelles, la Région Wallonne et le Fonds Social Européen, *Théâtre & Publics* a développé, durant ces quinze dernières années, des actions de formations continuées qualifiantes et d'insertion professionnelle à destination des jeunes lauréats des écoles d'arts dramatiques de la Communauté française. En effet, les métiers artistiques en général, et celui d'acteur en particulier, se caractérisent par l'impossibilité, dans les faits, de distinguer une frontière nette entre le système éducatif (appareil de formation initiale et continue) et le système productif, entre éducation et économie. C'est la question de l'insertion [1], comprise comme une relation particulière entre la formation et l'emploi, qu'il faut interroger. Ce travail d'analyse, de construction et d'innovation en matière théâtrale, à partir des réalités professionnelles du secteur mais aussi à partir de celles de ces dispositifs de formation, nous a fait comprendre la valeur du témoignage, de la réflexion et de l'évaluation pour un organisme qui veut œuvrer au renouvellement et à l'amélioration des pratiques en la matière.

En développant sa ligne d'édition avec ces « Cahiers pédagogiques », *Théâtre & Publics* vise à rencontrer deux objectifs concomitants : tout d'abord, dans un souci de transmission et de perpétuation d'un art que l'on qualifie d'« archaïque » ; participer, en laissant des traces, à la construction de patrimoines artistiques, sous forme d'écrits et d'images, qui concurrent à mettre en lumière les lieux communs des pratiques pédagogiques et théâtrales à destination des professionnels du secteur ; mais aussi, dans un souci d'échange, de compréhension, d'innovation et d'élargissement, mettre à disposition des amateurs et des publics, ces mêmes lieux communs qui constituent des éléments d'une expertise partagée entre tous les comédiens et les spectateurs expérimentés. A travers cette publication, *Théâtre & Publics* vise d'une part, à rendre visible différents objets techniques propres à l'art de l'acteur qui témoignent d'un souci de former des personnes possédant un savoir, un savoir-faire et capables de résoudre efficacement les problèmes posés par la pratique du jeu ; et d'autre part, rendre intelligibles ces objets techniques pour tout un chacun de manière à pouvoir mesurer les enjeux esthétiques et éthiques que posent les pratiques théâtrales, aujourd'hui, en termes de dispositifs de formation et de réalités professionnelles.

En effet, comme le laisse très clairement apparaître cette « Expérience de pédagogie théâtrale », l'art théâtral inscrit ses « acteurs » (pédagogues et apprentis comédiens) dans une relation de transmission singulière. Elle laisse apparaître que la construction et la conservation des savoirs et des savoir-faire, ou encore des techniques, propres à l'art théâtral passe par une nécessaire incorporation, presque en face à face, entre pédagogues et étudiants, mais aussi – et surtout – entre pédagogues. Cette « Expérience » témoigne du fruit d'une pratique, initiée par Jacques Delcuvellerie, qui s'est transmise et a évolué sur quelques trois décennies. Cette permanente transmission des savoirs mise en œuvre au sein de l'équipe pédagogique exige beaucoup de pratiques, d'échanges, de confrontations, … et donc engendre un encadrement technique et humain important, car si elle s'appuie sur une tradition, elle n'en est pas moins toujours en perpétuelle adaptation, évolution et remise en cause.

[1] Sur ces aspects spécifiques, cf. O. Parfondry, « Formation/Emploi et parcours d'insertion. Quelle(s) approche(s) pour les métiers du spectacle ? », in *Profession Acteur 1993/2003*, Liège, *Théâtre & Publics*, 2005, pp.136-161.

Ce Cahier rédigé par Mathias Simons et consacré à « Cinq années d'expériences de pédagogie théâtrale sur quatre *Points de Passages Obligés* et un spectacle d'insertion professionnelle » présente, au-delà du témoignage, l'évaluation d'une action, de pratiques qui complète un autre genre d'écrits, plus théoriques, que *Théâtre & Publics* a déjà publié, notamment dans le *Profession Acteur 1993/2003*. Cette forme évaluative d'une pratique pédagogique participe de l'originalité du projet pédagogique du Domaine du Théâtre et des Arts de la Parole du Conservatoire Royal de Liège (DTAP/CRLg) ; il constitue l'indicateur d'une attitude rationnelle, inscrite dans une tradition de transmission, à l'égard de la formation de l'acteur de théâtre et de cinéma. Par ailleurs, il est également emblématique d'une approche objective, qui rappelle trois objets importants pour le comédien (le milieu dans lequel il travaille, la relation pédagogique et son rapport à la scène), permettant de guider une action collective.

Ce qui retient l'attention est cette notion de « passages obligés » dont les deux termes eux-mêmes interpellent. Jean-Luc Nancy disait que l'art était « passage, succession, apparition, disparition, événement, ... un achèvement sans fin ... une finition infinie » [2]. Mais la notion de « passage » est ici connotée par celle d'« obligation » qui nous ramène au caractère obligatoire dont sont marquées les manières sociales d'agir et de penser ; notamment celles qui définissent l'*Echange*, que l'observation empirique de l'ethnologue Marcel Mauss a matérialisé dans trois obligations fondamentales, *donner*, *recevoir* et *rendre*. Ce sont elles qui nous ramènent nécessairement et socialement à cette notion de « passage » qui organise « obligatoirement » l'évolution des individus à travers les différentes étapes de leur vie sociale et professionnelle [3]. Ces « passages obligés » se posent donc comme des portes que l'art de l'acteur, s'il veut être rencontré, oblige à franchir dans le cadre d'une relation structurée, spécifique, codée et librement consentie. L'analogie est inévitable avec les rites de passage, tels que les a définis Arnold Van Gennep [4], comme des rites d'agrégation qui comportent la mise en marge du milieu habituel, puis l'intégration des individus, à partir d'actes cérémoniels, dans un nouveau groupe possédant, par définition, une qualification supérieure au précédent.

Une telle pédagogie suppose entre le(s) pédagogue(s) et l'(les) élève(s) un travail commun développé dans la durée ; elle fait sienne les valeurs du cheminement, elle est de nature socratique, propre à accoucher de la créativité du futur acteur : il s'agit bien d'un processus où l'éthique est au centre des préoccupations.

Il est intéressant de relever qu'au sein du Domaine du Théâtre du CRLg, le projet pédagogique garde cependant à la conscience qu'une formation professionnelle, si elle veut être légitime, doit conduire chaque étudiant qui se forme aux débouchés de la profession telle qu'elle existe. L'équipe pédagogique garde la conscience de cette responsabilité eu égard au caractère social de l'art qu'est le théâtre, et au fait qu'il a toujours requis, d'une manière ou d'une autre, l'argent de la collectivité – sa pédagogie aussi depuis qu'elle existe. C'est notamment en fonction de cela que *Théâtre & Publics* a, à travers son histoire, développé des prolongements formatifs concrets avec l'équipe pédagogique et les étudiants de l'école de Liège. Mais il est vrai aussi, qu'à travers la pédagogie des « Points de Passages Obligés », cette équipe pédagogique développe une large part de critiques de la profession telle qu'elle existe. Elle pense que s'intégrer, d'une part, ou refuser, d'autre part, ou encore inventer un nouvel espace de création ne doit être le résultat ni du diktat économique ni d'une mauvaise formation, mais d'un choix.

Mais il ne s'agirait là que d'une branche de l'alternative récurrente – former au théâtre d'aujourd'hui ou à celui de demain. Considérer la formation théâtrale comme un fait social total nous amène à envisager cette alternative, telle qu'elle est posée, comme stérile. Il convient davantage d'énoncer le dilemme éthique qui se pose au sein de cette l'école, comme au sein de *Théâtre & Publics*, car il y a dilemme. Se préoccuper d'insertion professionnelle, ce n'est pas nécessairement accepter la profession telle qu'elle existe, et déduire de ce qu'elle est, dans sa diversité, la formation à concevoir. On pourrait, dans cette optique, concevoir les « Points de Passages Obligés » comme des approches des « genres » et des « styles » selon le modèle de Michel Saint-Denis.

Or, l'Art ou, si l'on veut, la pratique artistique, continue à poser, de façon aiguë, à travers le temps (donc de nos jours encore), des problèmes aux sociétés où il se développe. Il soulève des questions. Il agite et secoue la réalité telle qu'elle est. Dès lors, il ne s'agit pas de former des étudiants, mais de tenter de commencer à former des artistes, en l'occurrence des acteurs, d'abord en leur transmettant des rêves – au sens noble si l'on veut, mais au sens concret aussi – qui les rendent assez peu prêts à s'adapter à la profession telle qu'elle est. Des « rêves » qui les obligent, tout comme l'école elle-même, à se débattre – ou à se battre – dans ce dilemme éthique et à ne pas opter pour l'une ou l'autre branche de l'alternative – ce qui se fait d'ailleurs souvent de manière insatisfaisante, incomplète, et jusqu'à un certain point fallacieuse.

[2] Jean-Luc Nancy, *Les Muses*, Paris, Galilée, 1994, pp. 142-143.

[3] Cf. Marcel Mauss, « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., 1997, pp.145-279.

[4] Arnold Van Gennep, *Les rites de passage*, Paris, éd. Emile Nourry, 1909, rééd. Picard, 1994.

Ce projet pédagogique, à travers une « pédagogie du projet » et l'utilisation des « Points de Passages Obligés » ne vise pas seulement à explorer un répertoire, par exemple Tchekhov en référence au « jeu intérieur », Brecht en référence au « jeu épique », Racine ou Shakespeare en référence au « jeu ou au grand style tragique »,… Il s'agit de bien plus que cela ; il s'agit de transmettre aux étudiants, avant tout, l'ampleur, l'exigence des visions dramatiques qui les ont précédés et le « rêve » qu'elles incluent. Il ne s'agit donc pas d'aborder les « Points de Passages obligés » comme un catalogue, un mode d'emploi de l'art dramatique (comment on « fait » de la tragédie, comme on « fait » du grec, comment on « fait » de la comédie ou du vaudeville, …), mais comment au travers de Shakespeare, de Racine, de Tchekhov ou de Brecht on transmet la connaissance du lien entre certaines visions dramatiques et les sociétés qui les ont produites, dans leur exigence même. Il s'agit – autant que possible, chez des étudiants aujourd'hui issus d'un monde très lisse malgré ses aspects tourmentés, très fermé malgré ses apparences d'ouverture, générateur de beaucoup d'autosatisfaction mais de peu d'espoir – de créer, de transmettre une réelle exigence et de les « infecter » [5] d'insatisfaction perpétuelle. Cela ne peut se faire qu'à travers les diversités d'un savoir-faire par référence à des artisanats qui tiennent compte, certes, de la profession telle qu'elle est, mais aussi et surtout de ce qui y est encore souhaitable et possible d'y bouleverser et d'y créer.

Enfin, cette « Expérience » nous fait comprendre qu'aborder cette singularité du projet pédagogique que sont ces « Points de Passages Obligés » pour les apprentis comédiens, ce n'est pas seulement se confronter à un texte et à son univers, mais aussi à des ouvrages fondamentaux qui mettent les acteurs en rapport, non pas avec l'histoire de la littérature dramatique, mais avec l'étude de manifestes ou de méthodes basées sur l'expérience de la représentation. On retrouvera, dans le catalogue de ces ouvrages – que les pédagogues du CRLg nomment les « classiques » – Constantin Stanislavski, Motokiyo Zeami, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski et Eugenio Barba, Bertolt Brecht, … mais aussi des auteurs moins fréquentés comme Ferdinando Taviani et Mirella Schino et leur Secret de la commedia dell'arte, ... Nous constatons ainsi que, les « classiques » du CRLg sont ceux qui ont pu, à travers l'expérience de leur propre corps, se définir à la fois comme les praticiens et les penseurs de leur propre travail. A leur contact, les élèves peuvent éprouver, au-delà des retours aux sources ou aux traditions, que ces pratiques mises en rapport avec le monde d'aujourd'hui donnent à l'acteur une place centrale qui appelle à l'élaboration d'une pratique nouvelle. Ils peuvent, dans cette perspective, toucher, modestement, à ce qui fait les filiations organiques – non les oppositions – que l'on est en train de redécouvrir, plus substantiellement, entre, par exemple, Constantin Stanislavski (celui de la Méthode des actions physiques) et Jerzy Grotowski [6], ou entre Vsevolod Meyerhold et Eugenio Barba [7]. C'est la disponibilité fondamentale à acquérir pour et par le projet. Ainsi, à travers les « Points de Passages Obligés » (Etudes stanislavskiennes, Jeu intérieur, Jeu épique, Jeu farcesque, Grand style, Phrasé, Jeu devant la caméra) et les « projets d'initiative pédagogique », l'objectif fondamental de la pédagogie est-il défini comme « une recherche de la singularité créatrice ».

Et la question reste toujours : comment y arriver ? Comment trouver, à la base, les chemins vers la rencontre de cet objectif ? C'est à l'approfondissement de ces questions que *Théâtre & Publics* tente de participer en initiant ces « Cahiers pédagogiques ».

Olivier Parfondry

[5] Le terme vient de l'équipe pédagogique elle-même.

[6] Cf. Virginie Magnat, « Cette vie n'est pas suffisante. De l'acteur selon Stanislavski au performer selon Grotowski », in *Théâtre/Public n°153*, Paris, Théâtre de Gennevilliers, Mai-Juin 2000, pp.4-19 ; et Thomas Richards, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, London, Routledge Ltd, 1993 (trad.franç., Actes sud, 1995).

[7] Cf. *Meyerhold's Etude : « Trowing the Stone »* (Etude de Meyerhold : « Le lancement de la Pierre »), Arts Archives – The Third Archive, 1996-97 (document audiovisuel).

Préface

Comparé à tant d'écrits plus ou moins récents consacrés à la formation de l'acteur, l'ouvrage de Mathias Simons se distingue par plusieurs caractéristiques originales qui devraient attirer l'attention, notamment de ceux qui font profession de la même activité pédagogique.

D'abord, il s'agit d'*un compte-rendu d'expériences concrètes*. Nombre de livres, parfois sous des signatures prestigieuses, prétendent exposer la conception d'une telle formation et rassemblent, en fait, des notes disparates allant de vues dramaturgiques sur le théâtre grec ou chinois à des considérations éthiques sur l'art du comédien. Sans contester leur intérêt, fonction de la personnalité de l'auteur, ces compilations nous en apprennent davantage sur celui-ci que sur son travail pédagogique effectif. Ici, au contraire, le lecteur pousse la porte généralement fermée de la salle de classe, découvre des ateliers aux objectifs précis, suit pas à pas un processus pratique et des exercices décrits et évalués avec rigueur..

Cette démarche n'est pas si fréquente. Cela tient, entre autres, au préjugé persistant selon lequel l'art de jouer ne nécessite pas, au fond, d'apprentissage réel, qu'il s'étiole et perd sa spontanéité dans les arcanes des méthodes, que le mieux qu'un maître ait à vous apprendre c'est d'être lui-même, de se raconter, d'introduire, de commenter, (« *il était terriblement exigeant* », sans qu'on vous dise jamais en quoi). L'indicible d'une telle rencontre attestant par là-même son authenticité. Mais, sans nier la réalité ni les vertus d'une mystérieuse alchimie de la rencontre, on peut considérer que l'art de l'acteur, comme celui du musicien, du danseur ou de l'architecte, comporte sa part artisanale et technique, fondamentale. Ceci admis, exposer les voies de cette progression soulève de nombreuses difficultés. Songeons, par exemple, aux croquis illustrant « *Vers un théâtre pauvre* » de Jerzy Grotowski, personne ne peut se figurer réellement, à partir d'eux, le travail corporel qu'ils prétendent décrire. Si l'on emprunte à la fiction pour « raconter » cette pratique, on risque fort de rendre apparemment naïves et simplettes des expériences complexes, piège évident d'une lecture trop pressée de Stanislavski. C'est un deuxième mérite de Mathias Simons d'éviter autant qu'il soit possible ces écueils. Il s'agit d'*une relation factuelle claire* tendant à l'objectivité. On peut se représenter ce qu'il décrit, on peut en suivre le déroulement et le sens et, si on en fait l'effort, on peut même deviner, imaginer, la vie de l'atelier, qu'il ne saurait peindre dans sa trop sa riche diversité.

Une troisième singularité tient au fait qu'il retrace des rencontres étendues sur *cinq années de travail avec le même groupe*, ou des éléments de celui-ci. Certes, dans leur parcours ils auront rencontré d'autres professeurs mais, chaque année, il aura eu avec eux un ou deux rendez-vous intenses et prolongés sur des matières essentielles. Il y aura donc eu entre eux *une histoire* et, d'un point de vue pédagogique, ceci est d'une toute autre nature pour nous que les formations faites de workshops ou de stages sans continuité.

Précisément, c'est là aussi que s'affirme une quatrième originalité et qui tient à l'inscription de cette expérience dans une formation elle-même originale : celle des « *Points de Passages Obligés* » (PPO) dans notre école. Pourquoi « originale » ? Nous tenons pour pertinente la distinction opérée par Georges Banu en deux grandes tendances dans les lieux de formation de l'acteur : les pédagogies « événements », et les pédagogies « processus ». [8] Les premières organisent généralement un certain nombre de cours de base, permanents, et des ateliers variés confiés à des maîtres appartenant à l'école ou non. Ces rencontres artistiques et pédagogiques ne répondent pas à un programme déterminé, structurel. La richesse d'un trajet d'étudiant dépend de la qualité de ces rencontres, de leur opportunité et de leur adéquation par rapport aux attentes et aux

[8] « *Les penseurs de l'enseignement* », in Alternatives Théâtrales. Notons qu'un troisième mode de transmission, celui des conservatoires jadis, n'existe pratiquement plus : la formation dispensée par un seul maître, absolument souverain des choix dans tous les domaines.

possibilités de l'élève à ce moment-là. Les secondes, également pourvues de cours de base, techniques ou généraux, organisent les études artistiques, la formation pratique, en un processus évolutif qui comprend toujours les mêmes degrés, les mêmes stades, il s'agit d'un chemin à parcourir identique pour tous dans ses étapes, même s'il tient évidemment compte des particularités individuelles. Dans cette tendance les cours sont majoritairement sinon exclusivement confiés aux enseignants attachés à l'école et qui en sont le plus souvent issus, l'intervention de maîtres étrangers constitue l'exception, ou prend parfois place en dernière année sous formes de stages à l'extérieur. Nous ne discuterons pas ici des mérites et nuisances des deux pédagogies avec toutes leurs variables, notons que la pédagogie événementielle est aujourd'hui la plus répandue en Europe occidentale, et que la pédagogie du processus, dont l'Europe de l'Est était un modèle ayant son centre au GITIS de Moscou, tend à s'effriter depuis la mort de Maria Knebel (dernier lien direct avec Stanislavski) et l'effondrement de l'URSS. On pourrait bien sûr intégrer aux écoles du processus les formations traditionnelles asiatiques : Nô, Opéra de Pékin, Kathakali, etc. La pédagogie au Conservatoire de Liège nous semble originale en ce qu'elle tend à combiner fortement les avantages des deux « systèmes » et limite, nous l'espérons, leurs défauts potentiels les plus évidents.

Cette voie médiane ne s'est pas imposée à nous de manière délibérée et préméditée. Elle résulte d'une réflexion et d'une expérimentation permanentes à partir de nos conditions de travail qui, pour n'être pas faciles aujourd'hui, étaient dans les années 1970 franchement misérables et archaïques. N'ayant pas les moyens, ni financiers, ni humains, ni même le « droit » d'organiser une pédagogie forte, moderne mais consciente de l'héritage et des recherches mondiales depuis près d'un siècle, nous dûmes ruser et inventer des solutions à notre portée. Sur deux terrains. D'abord, le professeur principal de l'époque, René Hainaux, prit l'initiative de créer une association indépendante : *la Session expérimentale pour la formation de l'acteur*, qui pouvait faire ce que le Conservatoire se refusait : inviter des maîtres étrangers animant des ateliers destinés à des professionnels mais aussi et de plus en plus : aux étudiants. Ainsi s'ouvraient des fenêtres sur le monde, sur des pédagogies et des pratiques inconnues. Un équivalent à notre portée de la pédagogie « événementielle ». Vinrent à Liège dès le début des années 70 des professeurs et artistes aussi bien du Berliner Ensemble que des universités américaines, on travailla la comédie musicale aussi bien que l'acrobatie scénique, le premier maître invité fut Andréas Voutsinas, assistant de Lee Strasberg à l'Actors Studio, je fus le deuxième avec un travail sur la tragédie racinienne. La Session expérimentale porta des fruits dont nous vivons toujours : d'une part, elle servit à imposer et structurer des cours de base pour le corps et la voix, qui alors n'existaient même pas dans les conservatoires, d'autre part elle fournit des pistes concrètes pour enrichir le cours d'art dramatique proprement dit. Certains de nos futurs « *Points de Passages Obligés* » s'en sont inspirés. Car, parallèlement à ces sessions extérieures, nous tentions de renouveler la pédagogie quotidienne. Conscients de nos énormes lacunes par rapport à une école-processus de l'Est, par exemple, et dans l'impossibilité d'élaborer une ligne pédagogique structurée permanente, conscients également que les métiers de l'acteur s'étaient extraordinairement diversifiés, que non seulement coexistaient désormais des dramaturgies multiples mais se développaient des expressions nouvelles : les média audiovisuels mais aussi le théâtre pour enfants, la « performance », etc. nous finîmes par poser une question très pragmatique : de quoi devrait-être capable un étudiant au sortir de l'école face à ce monde-là ? Et il nous apparut que nous devions lui donner les moyens intellectuels et artistiques de choisir lui-même sa voie, tout en l'aidant à se doter d'un outil expressif extrêmement disponible. Autrement dit : apte mentalement et techniquement à s'orienter, et à répondre aux demandes les plus diverses. Dans cette perspective, nous constations des faiblesses récurrentes chez nos étudiants, tandis que l'expérience pratique prouvait que certains travaux aux objectifs et méthodes précis apportaient des bénéfices vérifiables : voix plus ouvertes, plus libres, plus riches, corps plus vifs, plus extravertis, émotions « comme spontanées », justes et fortes dans l'instant même de leur surgissement, jeu en action-réaction au partenaire et au public, capacité de continuité et de ruptures, etc. Les ateliers où nous enregistrions de tels progrès s'imposèrent peu à peu comme « *Points de Passages Obligés* », c'est-à-dire une série de défis que, dans l'idéal, chaque étudiant devait rencontrer au moins une fois de manière approfondie dans son parcours.

En 1986, après avoir été chargé de cours de René Hainaux et Janine Robiane, je postulai la succession de cette dernière comme professeur. Je rédigeai à cette fin un projet pédagogique qui, je crois pour la première fois, faisait de la pédagogie par projets et avant tout des PPO la colonne vertébrale de notre enseignement, il définissait la finalité de celui-ci comme la recherche, pour chaque étudiant, de sa propre *singularité créatrice* (nous y reviendrons). Ce projet fut activement soutenu par Max Parfondry, nous l'avons mis en œuvre ensemble et toute la collectivité pédagogique y a apporté ses développements. Cette dimension collective est essentielle. Si j'ai fondé plusieurs de ces PPO, d'autres (études stanislavskiennes, jeu intérieur) se sont structurés par les recherches de Philippe Laurent et Mathias Simons, les contributions de Max, d'Anne-Marie Loop, Françoise Bloch et Isabelle Gyselinx, ont été essentielles au jeu farcesque, le jeu devant la caméra, après plusieurs tentatives velléitaires, trouve enfin sa forme avec Olivier Gourmet, etc. De surcroît, à s'être régulièrement transmis à d'autres, et d'avoir ensuite été réévalués par tous, certains PPO se sont progressivement autonomisés, en quelque sorte, au point de devenir un bien commun que chacun s'approprie selon ses propres voies, mais où la collectivité continue à

veiller scrupuleusement, presque jalousement, à ce que les objectifs y soient bien à l'œuvre. A l'épreuve de la pratique toujours certains ont été abandonnés (ateliers « ici/maintenant », venus du travail du Groupov) ou se sont brusquement portés à un niveau qualitatif inconnu auparavant (le jeu épique).

C'est de cette vie, de cet héritage vivant qu'il a en partie reçu et en partie façonné, que Mathias Simons témoigne remarquablement dans le rapport qu'il nous livre de sa propre version de certains « *Points de Passages Obligés* » essentiels. On peut y déceler ce que notre école comporte de pédagogie-processus, il définit les objectifs de chaque PPO avec beaucoup de précision, et ce qu'elle comporte d'interprétation personnelle, car il développe son propre style et sa propre méthodologie pour les atteindre.

Une précision encore sur ce point, pour éviter toute confusion : les PPO affrontent l'étudiant à des défis, avons-nous dit, et leur fournissent des pistes concrètes pour les surmonter. Mais ils ne prétendent pas dire la vérité sur la représentation de tel ou tel répertoire dramatique. Si nous abordons des *matériaux* tels que Racine ou Brecht, avec des approches extrêmement définies, c'est bien pour constituer tel ou tel défi dans le but d'un acquis pédagogique précis. Cela ne signifie pas que nous transmettions à l'étudiant : ceci est la seule et juste manière de représenter ce répertoire. Elle en constitue une version certes possible, et à laquelle nous croyons, mais choisie avant tout pour ce qu'elle sollicite de développement dans les potentialités de son instrument expressif.

Enfin, rappelons que les PPO constituent l'épine dorsale de la formation mais non, et de loin, sa totalité. Entre autres, les projets dits « d'initiative pédagogique », sont pour nous indispensables. Entrepris, comme leur nom l'indique, à l'initiative d'un enseignant ou d'un ou plusieurs étudiants, ils peuvent aller de la mise en chantier d'œuvres du répertoire aux textes les plus contemporains, en passant par des créations collectives entièrement originales.

La dernière partie de l'ouvrage de Mathias Simons rend bien compte de cette préoccupation ultime de notre enseignement : *la découverte et le développement de la singularité créatrice de chacun.* Il en est lui-même la vivante illustration, étudiant acteur devenu non seulement comédien, enseignant, mais encore metteur en scène et écrivain. Après ce long voyage pédagogique avec un même groupe, il a pu réunir une partie d'entre eux sur une production professionnelle, en fait une création collective destinée au théâtre dit « jeune public » sur le thème de la « télé-réalité ». Mathias s'explique suffisamment sur le sujet, je ne le paraphraserai pas. Mais les différents aspects de cette « conclusion », par ses soins, d'une formation dans notre école, sont hautement significatifs.

Le fait lui-même : ne pas lâcher tous ces étudiants dans la jungle du marché de l'emploi sans effort d'accompagnement. Max Parfondry eut toujours fortement cette conviction que notre responsabilité ne s'arrêtait pas à la remise du diplôme, la création de *Théâtre et Publics* a eu, entre autres, pour motif l'insertion professionnelle et la formation continuée. Si nous ne pouvons en permanence accomplir cette tâche sous la forme remarquable d'un spectacle comme *« Le miroir aux alouettes »*, elle demeure une préoccupation majeure de l'école.

Que ce soit une « création collective », où la « singularité » de chacune des actrices de ce groupe était sollicitée, sur une base d'observation aussi bien que d'étude, dans une forme à la fois divertissante et provocante, incitant à la réflexion, tout cela rassemble et transcende nécessairement de nombreux acquis des « *Points de Passages Obligés* » rencontrés dans leurs études.

Le thème vivement actuel de la télé-réalité (cet oxymoron), à destination d'un public très jeune, montre bien qu'au-delà de notre transmission vivante d'un héritage et d'une histoire, notre formation vise à placer les étudiants, nettement mieux armés qu'à leur entrée, nous l'espérons, devant leurs responsabilités d'artistes contemporains face au monde, et d'abord à des publics qui ne sont pas seulement des spectateurs, mais aussi des citoyens.

Qu'en une centaine de pages on soit affronté concrètement aussi bien aux difficultés de base de l'acteur débutant qu'aux grandes questions auxquelles renvoient ses premiers pas sur scène d'artiste professionnel, voilà qui n'est pas banal. Que d'autres puissent s'en inspirer pour qu'un tel trajet ne reste pas l'exception justifierait pleinement ce qu'on peut attendre d'un témoignage sur une expérience passée : qu'elle féconde l'avenir.

Jacques Delcuvellerie [9]

[9] Jacques Delcuvellerie, Metteur en scène, Pédagogue au Domaine du Théâtre du Conservatoire de Liège, Directeur du Groupov.

Introduction générale

En juillet 2000, lors des réunions pédagogiques des classes d'art dramatique de Max Parfondry [10], Jacques Delcuvellerie et Mathias Simons du Conservatoire Royal de Musique de Liège [11], nous nous préparions à la restructuration de l'enseignement supérieur artistique. Le nouveau décret, après une phase de transition, allait métamorphoser notre enseignement ainsi que celui de la musique, tant dans sa structure et ses règlements qu'en partie dans son contenu, puisque certains cours généraux, inexistants auparavant, devaient être créés à concurrence de vingt pourcents du total des heures de cours dispensées – ce pourcentage rétroagissant à son tour sur l'organisation des cours artistiques.

Jusque là, la durée des études était variable. Un étudiant inscrit au conservatoire passait, à partir de la deuxième année, des évaluations sous forme de concours publics. Ses prestations étaient sanctionnées par un double jury, à la fois composé des enseignants de l'école mais également de professionnels sélectionnés pour leur représentation du monde du théâtre en Communauté française. Si un étudiant faisait preuve d'un talent exceptionnel ainsi que d'une maîtrise précoce de la technique et de son art, il pouvait, dès la deuxième année, obtenir un premier prix – diplôme de fin d'études – et devenir disponible sur le marché de l'emploi. Il pouvait également choisir de continuer à se perfectionner (le cours supérieur) au sein de l'école pendant quelques années, tout en s'insérant dans la profession, et ainsi obtenir au bout de cinq ans maximum une médaille d'art dramatique équivalant à un diplôme supérieur. Un autre étudiant, plus lent dans son apprentissage ou moins évidemment doué obtenait son premier prix après quatre années d'études. La première année passée (les étudiants de celle-ci étaient évalués uniquement par le jury intérieur), les concours plaçaient les étudiants de toutes les années sur un plan d'égalité. Telle était la règle en vigueur dans les conservatoires. Même si, au fil des années, la plupart des étudiants obtenait le premier prix en trois années, demeurait néanmoins la possibilité pour les plus doués comme pour ceux qui avaient besoin de plus de temps d'adapter le rythme de l'enseignement.

Le système d'enseignement des conservatoires règlementé au 19e siècle et qui ne comportait pas que des avantages, loin s'en faut (en particulier en ce qui concerne les cours généraux, l'adaptation des heures individuelles aux cours de théâtre collectif, le statut des enseignants, les taux d'encadrement, la polyvalence des diplômes, …), allait disparaître au profit d'un enseignement de type universitaire comprenant obligatoirement quatre années, avec par la suite la possibilité d'ajouter une cinquième année de spécialisation. La dénomination de ces années allait varier en fonction de l'évolution des transitions et de l'inscription de l'école dans les principes de la déclaration de Bologne [12] (d'abord deux candidatures et deux licences puis trois bacheliers et un master et probablement trois bachelier, un master et un master spécialisé).

Passons les incroyables difficultés d'application dans lesquelles nous nous trouvons encore ; les luttes longues et difficiles pour préserver nos acquis pédagogiques, les problèmes structurels déjà existants dans l'ancien système, non résolus dans le nouveau, inhérents à la dépendance historique du domaine du théâtre à celui de la musique – deux enseignements artistiques ne pouvant s'organiser de la même manière – provoquant conflits et incompréhension de nos nécessités pourtant légitimes et minimales eu égard à une école moderne d'acteurs ; combats nécessairement douloureux engagés pour notre survie ; l'embrouillamini des grilles horaires et des quota d'heures ; les casse-têtes de la coordination ; les recherches de locaux salubres, … Nous savions à l'époque qu'il faudrait nous adapter au nouveau système des études mais en préservant ce que nous avions éprouvé, depuis des décennies, en terme d'expériences pédagogiques et artistiques.

[10] Max Parfondry, né le 9 mai 1943 à Fontaine L'Evêque (Belgique), comédien, professeur d'art dramatique au Domaine du Théâtre du Conservatoire Royal de Liège, secrétaire du Comité de la Formation Théâtrale de l'Institut International du Théâtre, directeur de *Théâtre & Publics*, nous a quitté brutalement dans la nuit du 11 au 12 novembre 2002, à l'issue de la dernière représentation du spectacle Rwanda 94 présenté par le Groupov à Paris.

[11] Actuellement Domaine du Théâtre et des Arts de la Parole du Conservatoire Royal de Liège.

[12] Déclaration de Bologne : texte disponible sur le site de *Théâtre & Publics*.

Depuis la fin des années septante, la pédagogie du théâtre au Conservatoire de Liège s'est articulée autour de quelques rendez-vous incontournables appelés les *Points de Passages Obligés*. Ce choix d'un enseignement du théâtre par processus et rencontres successives de dramaturgies, visions du monde et styles de jeu fut amené autant par la réflexion pédagogique que par l'expérience concrète.

Si Jacques Delcuvellerie, alors jeune artiste invité au Conservatoire de Liège par René Hainaux [13], initia cette pratique par processus avec un projet sur Racine comprenant des objectifs précis et novateurs ainsi qu'une pensée et une exigence véritablement moderne pour les acteurs, au fil des années, les points de vue, réflexions et pratiques se sont multipliés dans toute l'équipe pédagogique. C'est la naissance d'un corpus de *Points de Passages Obligés* conséquents (*Etudes stanislavskiennes, Jeu Intérieur, Phrasé, Tragédie Racine, Grand Style, Jeu Farcesque, Jeu Epique, Jeu Brechtien, Jeu devant la caméra*). Le processus des *Points de Passages Obligés* n'a par ailleurs jamais empêché les étudiants de traverser des expériences fortes et déterminantes en dehors de ces rencontres recommandées. L'école a toujours tâché d'équilibrer les avantages d'un enseignement par processus à ceux d'un enseignement événementiel. Les *Points de Passages Obligés* inventés, éprouvés, transmis, renouvelés, ré éprouvés, réévalués demeurent néanmoins depuis trente années la colonne vertébrale de notre enseignement du théâtre.

Dans la nouvelle organisation des études, il semblait donc évident que les *Points de Passages Obligés* demeurent le socle de base de notre pédagogie. De surcroît, il apparaissait intéressant d'utiliser la durée imposée des études pour rendre ces rencontres vraiment incontournables, de les étaler dans le temps et d'imaginer un ordre chronologique à ces processus afin d'en améliorer leur efficacité. Les quatre années règlementées par le décret pouvaient dès lors devenir un adjuvant à notre pratique et résoudre des contradictions que l'on vivait depuis des années.

En effet, bien que l'intitulé de cette démarche par processus insiste sur le caractère obligatoire de *Points de Passages Obligés*, une bonne part des étudiants, par le passé, achevaient leurs études sans avoir été confrontés à bon nombre de ces exercices faute de pouvoir les organiser, faute d'enseignants aptes à les transmettre ou simplement par manque de temps. A certaines périodes, la notion même de processus devenait caduque tant la diversité des *Points de Passages Obligés* se faisait rare.

D'autre part, même lorsqu'on prenait soin d'organiser le plus de *Points de Passages Obligés* possibles pour une promotion, l'ordre dans lequel on les transmettait était le plus souvent purement aléatoire (mis à part les Etudes Stanislavskiennes qui ont toujours eu lieu au 2e trimestre en 1ère année).

De plus, certains *Points de Passages Obligés*, bien que recommandés sur le papier n'avaient jamais été enseignés dans leur forme complète. C'est le cas du Jeu brechtien Jeu épique dont on enseignait les éléments essentiels mais qui dans l'exploration de ses aspects les plus divers n'avait pas encore été tenté.

Enfin, il nous arrivait de considérer a posteriori que telle ou telle exigence avait été rencontrée et qu'elle constituait un élément important de *Points de Passages Obligés* alors qu'on n'avait pas défini au préalable le projet comme *Passage Obligé*.

Ces remarques ne doivent pas être comprises comme des critiques rigides de ce qui se faisait auparavant. Bien des projets non définis comme *Points de Passages Obligés* ont transmis des éléments essentiels apparentés à ceux-ci. Certains étudiants ont rencontré le *Grand Style* dans Claudel, les Grecs ou Shakespeare; d'autres auront compris le *Jeu Farcesque* dans Heiner Müller, d'autres encore se sont familiarisés avec le *Jeu Epique* à travers Horvath. D'autre part, l'analyse des projets a posteriori a permis l'élaboration d'exigences plus fines et donc d'une meilleure définition de ce qu'on attendait des *Points de Passages Obligés*.

A la rentrée académique 2000-2001, à partir des manques constatés dans la formation de base de l'acteur lors des journées pédagogiques, j'ai fait la proposition de suivre une classe de la première à la dernière année en traversant avec elle quatre *Points de Passages Obligés* dans un ordre pré-établi : en premier lieu, les *Etudes stanislavskiennes* ; ensuite le *Jeu Intérieur*, le *Grand Style Racine*, et pour terminer le *Jeu épique – Jeu brechtien*. En plus de la traversée de ces *Points de Passages Obligés*, on projetait de présenter, au public du Théâtre de la Place, l'exercice de dernière année (rétablissement du théâtre d'application) puis de créer un spectacle professionnel (dont la tournée serait signifiante) pour permettre aux étudiants qui sont en fin de parcours scolaire d'appréhender l'insertion professionnelle et la connaissance pratique du métier. Cette création professionnelle se ferait dans le théâtre Jeunes publics ; serait destinée aux adolescents ; traiterait d'un sujet de société. Les « Ateliers de la Colline » en seraient les créateurs et les producteurs tandis que *Théâtre & Publics* serait garant des aspects de formation liés à l'insertion professionnelle et à la formation continuée des divers aspects de la production.

[13] René Hainaux, comédien, professeur émérite d'art dramatique du Conservatoire de Liège, fondateur avec Henri Pousseur (à l'époque Directeur du Conservatoire de Liège) et Robert Wangermée (à l'époque administrateur général de la RTB) du Centre de Recherches et de formations musicales et théâtrales en Wallonie au milieu des années dix neuf cent septante, devenu actuellement *Théâtre & Publics*.

D'autre part, pédagogiquement, cette dernière expérience de travail nous permettait d'introduire la création théâtrale pour Jeunes publics dans le cursus de l'école et donc de faire découvrir à nos étudiants ce secteur si vivant, si riche et si exigeant dans notre pays.

L'ambition était grande, les objectifs multiples : Assurer un suivi ; traverser quatre *Points de Passages Obligés* dans un ordre déterminé, concentrer par période toute l'école sur un même objet, travailler en équipe élargie, évaluer les gains de cette méthode, s'occuper de l'insertion professionnelle.

Bien sûr cette promotion 2000 en dehors de la confrontation avec ces quatre *Points de Passages Obligés* a bénéficié de l'enseignement à la fois d'autres *Points de Passages Obligés* (phrasé, jeu farcesque, jeu devant la caméra, atelier « ici et maintenant ») ainsi que d'autres projets d'initiative pédagogique allant de travaux sur Maeterlinck jusqu'à Heiner Muller en passant par Shakespeare. De surcroît, les étudiants suivaient les cours de corps, voix et mouvement ainsi que tous les cours généraux et théoriques. Nous nous attachons ici à décrire le suivi de cinq travaux sur quatre années, mais cela ne représente pas l'exclusivité de l'enseignement dispensé à cette promotion. La liste de l'ensemble des projets – à titre d'exemple – se trouve en annexe.

L'accompagnement pédagogique pendant ces quatre années a mobilisé une équipe d'enseignants. Je fus, tout au long de cette expérience, entouré d'associés précieux et d'assistants efficaces, sans lesquels ce travail aurait été impossible. Citons donc Jacques Delcuvellerie, Marie Hélène Balau, Jeanne Dandoy, Jeanine Baiwir, Nathanaël Harcq, Dellia Pagliarello, Dino Corradini, Françoise Ponthier. Certains de ces collaborateurs comme Marie Hélène Balau, Jeanne Dandoy et Nathanaël Harcq ont repris, par la suite, ces mêmes *Points de Passages Obligés* imprimant ainsi la marque de leur personnalité et forgeant de nouveaux maillons à la longue chaîne de transmission de formateurs à formateurs si caractéristique à l'histoire de notre pédagogie.

Outre ces collaborateurs directs, il m'est nécessaire de mentionner le concours de toute l'équipe pédagogique. Les *Points de Passages Obligés* comme le Phrasé et les ateliers « ici et maintenant » ont été conçus comme préparation du *Point de Passage Obligé* Tragédie ; le Jeu farcesque a préparé le jeu masqué dans Brecht et tous les autres projets artistiques ont largement contribué à l'ambition de changer nos étudiants en véritables artistes. Les réflexions, les études, les recherches et les pratiques de *Théâtre & Publics* sur la formation de base de l'acteur, sur toutes les questions qui jalonnent son parcours d'insertion professionnelle, sur sa formation continuée tout au long de la vie auront perpétuellement alimenté et rétroagi sur notre expérience. On ne saura jamais assez dire cette spécificité, évidente peut-être, mais tellement riche qu'est le travail en équipe dans notre domaine de formation.

Ce projet était une expérience pilote. Nous devrions pouvoir l'évaluer tout en sachant qu'il présente des rigidités, des lourdeurs et des impossibilités à devenir une règle intangible. Le contenu et les méthodes décrits ci-dessous ne doivent pas être compris comme des dogmes. Il existe plusieurs manières d'aborder toutes ces matières ainsi que divers chemins pour parcourir ces divers continents. Les options artistiques radicalement différentes de la nôtre ont donné dans bien des cas des résultats magnifiques. Nous ne prétendons évidemment pas détenir la vérité. Nous relatons simplement ce qui a eu lieu pendant toutes ces années. Ce projet a consommé beaucoup d'énergie mais il a également montré de nouvelles ressources pédagogiques, de nouveaux liens, de nouvelles perspectives. Une autre expérience, je l'espère, pourra bénéficier des quelques apports issus de cette traversée.

Etudes stanislavskiennes Premiers pas de l'acteur
(Janvier – Mars 2001)

– Introduction
– Objectifs généraux
– Phase d'immersion
– Observation
– Formation des couples, choix des textes
– Exercice collectif
– Conclusions

Etudes stanislavskiennes – Premiers pas de l'acteur

Janvier – Mars 2001

Introduction

« Bases du jeu », « premiers pas de l'acteur », « jeu maximal - texte minimal », « études stanislavskiennes », « After Liverpool » (du nom des scènes courtes et ouvertes de Saunders regroupées sous le titre « After Liverpool »), le projet du deuxième trimestre pour les premières années a connu, suivant les périodes, diverses appellations. Et si ce moment d'apprentissage s'est toujours donné pour objectif d'étudier, par une pratique rigoureuse, les propositions de Stanislavski – premier penseur moderne de la formation théâtrale – rassemblées dans *La Formation de l'acteur* et *La Construction du personnage* [14], il s'est vu, au fil des trois décennies précédentes, évoluer selon les besoins de l'école, l'évaluation de l'équipe pédagogique, la personnalité, l'invention et les apports des directeurs de projet et ceux des étudiants.

Malgré ses multiples évolutions, l'exercice a conservé depuis ses origines une constante incontournable. Il s'agit d'études ; on pourrait faire l'analogie avec les gammes ou le solfège en musique, avec les esquisses en dessin. Les exercices donnés sont plus didactiques qu'artistiques ; le processus du projet prépare à jouer les œuvres ultérieures, et dans tous les cas, la volonté de l'enseignant est d'exercer l'apprenti acteur à reconnaître les différents paramètres du jeu théâtral. Il s'agit d'un travail analytique. On tente de décomposer en unités distinctes la mécanique complexe du théâtre en suivant (et selon les années en accentuant tel ou tel aspect) *La Formation de l'acteur* et *La Construction du personnage* de Stanislavski. L'ambition a toujours été d'explorer et de pratiquer les bases du jeu.

Cependant, le travail a toujours donné lieu à un résultat présenté au public (étudiants et pédagogues de l'école). Le caractère préparatoire, didactique, analytique et répétitif de ce travail ne doit pas empêcher, dans la dernière partie de son processus, d'élaborer une synthèse qui prendra le forme d'une représentation, d'un moment de théâtre (seul, en couple, avec ou sans texte, collectivement). Au fil des années, on a beaucoup insisté sur la crédibilité du résultat en terme de construction de personnages, de situations. Ce qui implique essentiellement une exploration du jeu naturaliste, c'est-à-dire une théâtralité proche de la vie; du moins qui n'impose ni des contraintes formelles trop particulières ni au besoin, un jeu trop extraverti ou trop éloigné de notre quotidien.

Dans ce processus d'apprentissage, l'apprenti acteur occupe plusieurs positions. Au cours du travail, il n'est pas seulement sollicité comme acteur-interprète mais aussi comme auteur ou co-auteur, metteur en scène de ses propres présentations, scénographe, costumier, régisseur, maquilleur, … Il est au centre de l'acte théâtral et dès lors, c'est lui qui démonte et remonte les mécanismes de l'intérieur. Il doit exercer son imagination sur et en dehors du plateau, il doit inventer le théâtre des deux côtés de la scène. N'ayant pas l'appui du texte, il doit résoudre les problèmes qui lui sont donnés par le jeu, c'est-à-dire principalement par l'action physique – action réaction – l'activité intérieure et l'auto-organisation des signes de la présentation.

La réduction du texte à son minimum est nécessaire. Cette constante traverse tout le processus de formation et

[14] Stanislavski C. *La Formation de l'acteur*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 2001 – *La Construction du personnage*, Paris, Ed. Pygmalion, 1984.

indique la place qu'occupe l'étudiant dans celui-ci. Les poètes, les auteurs, les dramaturges sont absents. A la fin du trimestre, on demande aux étudiants d'inventer une scène de quelques répliques.

L'ancrage dans le réel. Comme il doit tout résoudre par lui-même, il est demandé à l'apprenti acteur de puiser d'abord dans ce qu'il connaît ou dans ce qu'il peut observer. Si l'imagination est évidemment requise, elle se sert principalement d'un support concret, vrai, observé. Même lorsque les résultats ressemblaient plus à des sketches surréalistes qu'à des tranches de vie, le départ de la construction du personnage a toujours été le donné, le réel. Au cours de ce travail, on tente d'entraîner l'étudiant à une attitude ouverte et sensible sur le monde qui l'entoure, matière première vivante et mouvante de son art pour toute la vie.

Aller « vers un autre ». Si l'étudiant doit partir de ce qu'il connaît, il lui est néanmoins demandé de « construire un personnage ». Un mouvement qui va de lui vers un autre réel, une autre vie. Indispensable mouvement de décentrage dont le but est d'habituer l'apprenti acteur à sortir de sa sphère pour s'immiscer dans la conduite des hommes entre eux ; pour découvrir le différent, le singulier, l'étonnant. L'acteur n'est pas sa seule mesure. Sa mesure c'est le monde entier.

La recherche de l'authenticité. Tout ce travail sur les bases du jeu n'a en fait qu'un seul but : aider le futur acteur à jouer plus vrai. C'est-à-dire à se méfier des préjugés, des idées reçues, des clichés, des conventions, des évidences, des trucs, … à comprendre par la pratique comment fonctionne l'acte théâtral ; permettre à sa sensibilité et à sa singularité créatrice de s'épanouir et devenir libre.

Le résultat n'est pas toujours à la hauteur. Loin de là. Mais même lorsque la présentation est ratée, ces quelques constantes déposent un limon chez l'étudiant qu'il cultive parfois bien longtemps après l'exercice. Nous avons pu du moins observer que ce projet « Etudes stanislavskiennes » est la fondation indispensable à notre édifice pédagogique, et lorsque pour une raison ou pour une autre elle fut négligée, on en ressent les effets dans tous les projets ultérieurs. Ce projet existe depuis une trentaine d'années. Il a connu des formes très diverses.

A la suite de René Hainaux – initiateur de ce moment d'apprentissage important dans le cycle des études – Philippe Laurent, a donné à ce *Point de Passage Obligé* sa véritable fondation. Il a été le concepteur de la forme et du contenu actuel de ce projet « Etudes Stanislavskiennes ». Après l'avoir suivi moi-même comme étudiant de Philippe Laurent, puis après l'avoir assisté en 1987, je l'ai enseigné seul en 88, 89, 90 et 93. Je m'attacherai à décrire ici la forme, le contenu et sa structure particulière qui avait cours en 2001 et qui reste inspirée de ce qui existait déjà dans les années 80 et 90.

Dans mon intention de suivre une promotion de la première à la dernière année en traversant plusieurs *Points de Passages Obligés*, je l'ai envisagé dans sa forme « orthodoxe » : à savoir un résultat fait de textes imposés et la présentation d'un exercice collectif. Le processus est *grosso modo* resté le même qu'au début des années 1990. J'étais assisté par Delia Pagliarello et Marie-Hélène Balau qui a repris le flambeau, d'abord avec Pietro Varrasso et Delia Pagliarello et ensuite avec Patrick Bebi, en modifiant des aspects du travail pour un meilleur résultat final. C'était donc le premier des cinq projets avec la Promotion 2000.

Objectifs généraux

Par la pratique répétée d'exercices évolutifs, les futurs acteurs étudient les bases du jeu en suivant les principaux chapitres de *La Formation de l'acteur* et en partie de *La Construction du personnage* de Stanislavski. Au résultat, les étudiants sont invités à inventer, à construire et à jouer, d'une part, une « scène » en couple contenant un texte imposé d'une dizaine de répliques (Saunders, Lars Noren) et pour laquelle ils doivent à partir du réel, inventer une situation crédible et faire évoluer le conflit entre les deux personnages observés et inventés ; d'autre part, une situation collective crédible dans laquelle chaque personnage inventé par l'étudiant devra exister, évoluer dans sa relation avec tous les autres personnages.

Il s'agit là d'objectifs généraux. La particularité de ce projet étant que l'acteur occupe tour à tour des positions différentes passant du concepteur à l'interprète. On pourrait distinguer différents types d'exercices et d'objectifs : les exercices destinés à découvrir les différentes unités composant une situation de théâtre et ceux destinés à l'authenticité et au « revivre » dans le jeu. Les uns servent aux autres, les autres s'enrichissent des uns, leur pratique respective suscitant et stimulant l'imaginaire.

On décompose, on s'exerce sur chaque unité, on recompose. Au fur et à mesure du processus s'établit une méthode faisant appel à la « rationalité » comme balise de la sensibilité et de l'imagination. Ainsi on redécouvre ce qu'est un super objectif, un obstacle ; on étudie le conflit (base du jeu théâtral), les circonstances multiples qui déterminent la situation, l'évolution du conflit par processus non linéaire, la relation à l'autre…

De la même manière, en ce qui concerne la composition du personnage, on fait appel à une méthode d'observation « objective ». Par la suite, la construction biographique, sociale et psychologique du personnage nécessite également de procéder de façon rationnelle (études du personnage, de son milieu, de sa famille). Toujours par la pratique, ces exercices visent à acquérir une connaissance, une compréhension de l'élaboration d'une méthode de création. Ces exercices sont également destinés à jouer avec authenticité et implication personnelle ce qui a été préalablement conçu.

Comment vivre et surtout comment revivre ce que l'on a imaginé ? Entrent dans cette catégorie d'objectifs, toutes les pratiques sur la concentration, la mémoire affective, la sensibilité (de la perception du réel à l'hypersensibilité en scène), l'imagination, le contact au partenaire, « l'action – réaction », l'adresse à l'autre, la justesse émotionnelle. On explore, par ces exercices, le jeu du point de vue de l'acteur, celui qui agit, qui vit, qui est singulier et sensible. Objectif de savoir vivre et revivre.

Dans la pratique quotidienne, ces familles d'objectifs (savoir, imaginer, vivre et revivre) sont souvent entremêlées. Du moins, ils sont toujours en interaction. En effet, la méthode, la déduction, la logique excitent l'imagination, aiguisent la sensibilité et inversement l'imagination, la sensibilité, la mémoire affective transforment la méthode et l'orientent vers de nouvelles explorations. Les familles d'objectifs ont pour but de donner aux étudiants des outils de compréhension rigoureux du fonctionnement basique de leur art et de leur permettre d'ouvrir des chemins personnels afin de développer leur singularité créatrice dans le revivre. Ces buts ne sont jamais atteints. Globalement, ils sont pour ainsi dire infinis. Il n'y a pas non plus de recettes toutes faites. Mais il semble que ce projet permette de poser quelques bornes utiles au développement de l'apprentissage.

Phase d'immersion

La plupart du temps, les « Etudes stanislavskiennes » commencent au début janvier et s'étendent jusque fin mars, date de l'évaluation devant le corps pédagogique.

Cette année là, les étudiants s'étaient confrontés au premier trimestre à une pièce de Brecht – *Maître Puntila et son valet Matti* – dirigée par Max Parfondry et avaient enchaîné avec un exercice de Phrasé [15]. Pendant les vacances de Noël, nous leur avons demandé de lire attentivement *La Formation de l'acteur* de Stanislavski et de noter ce qui les interpellait. Cette lecture est indispensable car durant le travail, on ne cesse de faire référence à tel ou tel chapitre, à employer un vocabulaire et des concepts analysés par Stanislavski. Le visionnement, en début de projet, du film *Le siècle Stanislavski, sa vie, son œuvre, sa recherche, ses influences …* de Lew Bogdan [16] est un complément particulièrement utile à la lecture du livre. Le film suscite questions, commentaires, échanges, remarques.

[15] Phrasé : *Point de Passage Obligé* travaillant sur le génie de la langue française dans des textes classiques non dramatiques.

Le premier jour du projet, les pédagogues expliquent les objectifs du travail et exposent les différentes étapes du processus jusqu'à l'évaluation (voir plus haut). Puis vient la consigne du premier exercice à préparer.

[16] Lew Bogdan : Directeur du Phenix – Scène nationale – Valenciennes – France

Les étudiants ont une journée pour imaginer puis répéter la présentation qu'ils doivent effectuer individuelle-

ment devant les pédagogues et les autres élèves. Cette année, ils étaient une vingtaine. Les présentations s'étendent sur deux jours. Le troisième jour les pédagogues font des remarques sur chaque présentation – le retour [17]. Celles-ci sont faites « dans l'absolu », c'est à dire que nous nous mettons dans la position de directeur de projet jugeant un travail théâtral abouti. Cette exigence parfois sévère permet de mettre en relief toute la complexité de l'acte théâtral mais également de repérer les nombreux manques tant dans la structure narrative que dans l'interprétation. Ce premier exercice est un exercice simple dans l'énoncé mais qui recouvre déjà bien des aspects du jeu. Au moyen de ce travail générique, les apprentis acteurs sont amenés à découvrir de l'intérieur, par induction, les différents socles sur lesquels repose une situation théâtrale.

1. Préparation d'une situation théâtrale

Consignes et Objectifs :

On donne à l'étudiant un Objectif : un personnage doit s'asseoir. Il doit imaginer un ou plusieurs obstacles qui contrarient l'Objectif. On donne quelques pistes, quelques conseils. Pour qu'il y ait théâtre il faut : imaginer puis représenter un lieu précis ; défendre un personnage ; défendre son Objectif ; rendre l'Objectif important, intéressant en le confrontant aux obstacles ; rendre la situation crédible. La situation s'achève lorsque l'Objectif est atteint.

On impose des contraintes : le personnage est seul en scène (s'il décide d'une situation avec d'autres personnages, il doit les rendre perceptibles avec son imagination). Il ne peut pas parler. Le but étant de l'obliger à rendre la situation active et non de la décrire au moyen de mots, solution de facilité qui empêche le jeu et qui est récurrente chez les débutants. Pour le reste, l'acteur peut imaginer ce qu'il veut. Il est totalement libre. Les présentations sont individuelles.

Elles se font à tour de rôle. Chaque étudiant dispose de quelques minutes pour installer son décor, disposer l'espace public, orienter l'éclairage ; se concentrer. Lorsqu'il est prêt, on assiste à la présentation. Celle-ci est souvent courte, de 3 à 5 minutes mais en réalité il n'y a pas de temps imposé. Après chaque présentation le suivant se prépare. On ne fait aucun commentaire, ni les professeurs, ni les élèves, sauf éventuellement à la fin de la journée pour éclaircir l'un ou l'autre point. L'essentiel du débriefing se fait au retour.

Retour :

Ce moment du premier retour est d'une importance capitale car il permet à la fois de mesurer le degré d'avancement des futurs acteurs mais aussi de tirer des conclusions multiples sur la matière même à laquelle on va se confronter durant le trimestre. Cet exercice générique, en apparence simple, suppose pour le réussir et le transformer en moment de théâtre véritable, de s'être confronté à tous les aspects complexes de la conception et de l'interprétation d'une situation de jeu.

Une « réussite » spontanée est extrêmement rare voire miraculeuse. Les présentations sont variées. Les défauts le sont tout autant. Cependant, on peut relever certaines récurrences : les situations, lorsqu'on les comprend, sont souvent dans leur conception, anecdotiques, clichées, sans intérêt. Elles ne sont pas appropriées, elles n'existent que sous la forme d'exécution mécanique d'une consigne. Les étudiants, (en partie à cause de la nouveauté et du stress du premier exercice) bâclent le moment du jeu. Ils se dépêchent de finir leur présentation, anticipent leur réaction, sont convulsifs, négligent de singulariser actions et accessoires. Les personnages, faute de temps, ne sont pas crédibles mais bien stéréotypés ; parfois invraisemblables, incompréhensibles, convenus. Ils n'ont rien de singulier ; ils ne possèdent pas de vie propre, pas d'histoire, pas de relation avec autrui. La « mise en scène » de l'exercice est bien souvent approximative quand elle n'est pas inexistante ou incohérente. L'organisation des signes est douteuse : l'espace est peu défini, les objets ne sont ni singularisés ni porteurs d'autre sens qu'eux-mêmes.

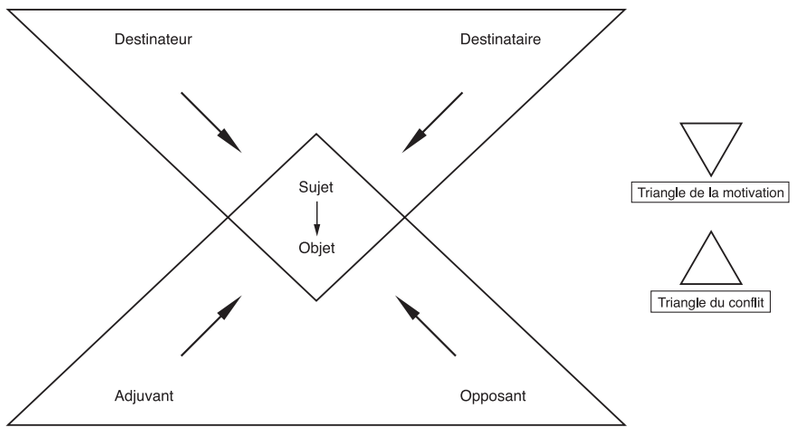
Nous tentons de faire état, auprès des étudiants, de ce que nous avons vu. Notre jugement est calqué sur celui

[17] Retour : moment d'évaluation orale et d'échanges avec les étudiants après un exercice ou une présentation quelconque.

d'un résultat fini qui permet de mesurer le chemin à parcourir. Pour étayer celui-ci, nous nous appuyons sur quelques questions : est-ce qu'on comprend la situation ? Est-ce qu'on y croit ? Est-ce qu'on est touché par la situation ? On peut parfaitement comprendre ce qui se passe mais n'être ni convaincu, ni touché, par ce que l'acteur propose. Inversement, il arrive parfois qu'on ne comprenne rien à la situation mais que l'on soit bouleversé par ce que l'acteur propose. Si on croit et que l'on comprend, est-ce que notre imaginaire de public peut voyager. La situation devient métaphorique ; l'acteur laisse deviner, partage avec le public des doubles ou triples fonds. Surgit alors la poésie, la création personnelle et singulière.

Utilisant cette grille de jugement basique, on essaie avec les étudiants de poser tous les problèmes à résoudre pour la suite du travail. Du point de vue de la conception : qu'est ce qu'une situation dramatique ? De quoi est-elle composée ?

Il n'y a pas de situation dramatique s'il n'y a pas la représentation d'un conflit (pris au sens très large du terme et non pas seulement au sens d'une dispute ou d'un affrontement agressif). Le théâtre a la charge de représenter les innombrables conduites des humains entre eux, la vie des hommes en commun. Cela suppose des conflits, contradictions, antagonismes mais aussi par le fait même, alliance, solidarité, … Le conflit, pour le personnage, se traduit par la rencontre d'un Objectif fort, important, vital, avec un obstacle puissant qui contrarie le désir ou la volonté du personnage. Pour atteindre son Objectif, le personnage va agir, s'aider, être aidé, ou subir les effets antagoniques d'un autre Objectif contradictoire. Le personnage va donc agir et réagir en fonction de ces différentes collusions. On doit distinguer le Super Objectif du personnage des Moyens mis en œuvre pour y arriver : objectifs simples, séquences, processus. A la fin de la séance, on pourra présenter la structure de base de la situation dramatique par le schéma actantiel simplifié.



Nous insistons sur la nécessaire traduction de l'Objectif par un verbe d'action. L'acteur agit. Le personnage désire, veut intensément FAIRE …

Du Super Objectif du personnage qui est motivé par quelque chose, quelqu'un, ou une entité abstraite (destinateur) et qui le met en œuvre pour quelqu'un, quelque chose, ou une entité abstraite (destinataire) va découler la mise en place de stratégies plus ou moins conscientes qui lui permettront d'arriver à ses fins. C'est dans l'émergence de ces différents processus que réside l'évolution dramatique. Plus le personnage désirera intensément agir, plus il sera empêché, plus il s'obstinera, plus l'évolution dramatique sera évidente.

Une situation dramatique est toujours un moment précis de l'histoire. Il est donc entouré de circonstances. A commencer par les plus simples. Les circonstances d'espace et de temps : Où cela se passe-t-il (continent, pays, régions, quartier, …) ? Quelle influence le lieu a-t-il sur le personnage et son objectif ? Quand cela se passe-t-il (époque, année, mois, jours, minute) ? Quels effets les circonstances temporelles auront sur le personnage et son objectif ? Les circonstances s'emboîtent comme des poupées russes. A chaque question surgit une autre question. Il ne s'agit pas seulement d'être précis mais aussi de comprendre comment ces circonstances vont interagir sur les actions du personnage. Lorsqu'on joue une pièce écrite, certains auteurs donnent, dans leurs didascalies, un éventail de circonstances (ex : « une datcha dans la banlieue de Moscou, c'est le soir en hiver, …).

Une vision claire des circonstances permet à l'acteur de remonter jusqu'aux informations environnementales (historiques, sociales, politiques, culturelles, physiques, biologiques, psychologiques) et renouer le fil de la vie du personnage, pour lui donner une véritable consistance – qui est mon personnage ? d'où vient-il ? quelle est sa vie (biographie) ? quelles sont ses relations avec les autres (société, amis, famille…) ? quel est son caractère ? quels sont ses modèles ? quel est son passé, son l'histoire dans sa relation à lui-même et à autrui – jusqu'au moment où baigné de ces circonstances et des déterminations qui auront été découvertes, il agira sur le plateau.

A nouveau, une question en cache une autre ; comme les maillons d'une chaîne à remonter le temps du premier pas sur le plateau à la naissance imaginaire du personnage. A partir des présentations des étudiants, toutes ces questions sont mises sur la table. Chaque point particulier fera, par la suite, l'objet d'exercices mais il y a déjà, par l'analyse des « défauts », la proposition d'une méthode de composition qui va baliser l'imaginaire et la sensibilité de chacun.

En admettant que toutes les questions découlant de l'analyse de la situation dramatique aient trouvé une réponse, le jeu (l'interprétation) ne garantit pas nécessairement l'émotion, la vérité, la poésie, la justesse, l'intelligence, la finesse, la crédibilité, la densité du jeu. Comment être en scène ? Comment être vivant « ici et maintenant » ? Que donner de soi ? Comment entrer en relation avec le public ? Comment être vrai (soi) et crédible (le personnage) ? Comment se préparer ? Comment jouer à plusieurs ? Comment entretenir une relation vivante avec l'autre et l'environnement ? Comment reproduire, représenter, répéter sans étouffer la spontanéité et le caractère central du théâtre « ici et maintenant » pour la « première fois » ? Comment se laisser faire ? Comment donner de soi ? … A nouveau ces questions sont infinies.

Nous abordons ici les chapitres relevés dans la *Formation de l'acteur* : concentration, contact, si magique (imagination), perception (exercices de cinq sens), mémoire affective, « au seuil de l'inconscient ». Chaque point sera à un moment ou à un autre sollicité lors du travail. A l'issue de ce retour et à partir de la présentation faite par chaque étudiant, nous avons concrètement délimité notre objet de travail. A présent, chaque palier va puiser, dans ces conclusions, un objet de travail.

Les remarques sur la situation dramatique peuvent sembler ne s'appliquer qu'au théâtre classique, réaliste, et naturaliste psychologique. S'il est vrai que dans ce projet inspiré par Stanislavski nous nous attachons bien souvent à étudier des situations plus ou moins réalistes, la notion de théâtre comme l'art du conflit pris au sens large peut s'appliquer, moyennant quelques variations, à tous types de théâtre. Le théâtre, le spectacle représente des lignes brisées, des chocs, des accidents, des désaccords, des contradictions. Il ne peut pas être que descriptif. L'opposition de directions dans les mouvements de l'acteur, les tensions succédant aux détentes, l'explosion succédant à la rétention, suggèrent bien le mouvement accidenté, la brisure dans la continuité. En ce sens du conflit, le noyau du théâtre est bien la confrontation.

2. Exercice identique

Consignes et Objectifs :

Après ce long échange entre étudiants et pédagogues, il nous semble nécessaire d'être re-confronté au même exercice, à la même expérience. Cette fois, les acteurs ont le choix de l'objectif et donc de la situation et doivent donner une caractéristique au personnage. Imaginer une situation dramatique. Déterminer un objectif et un obstacle (en terme d'action). Atteindre son objectif. On leur demande d'être bien attentifs aux circonstances : Où, quand, à quelle heure, … ? On leur rappelle qu'il est impossible de réussir tout en une fois et qu'il faut porter son attention sur la clarté de l'objectif et de ses circonstances ?

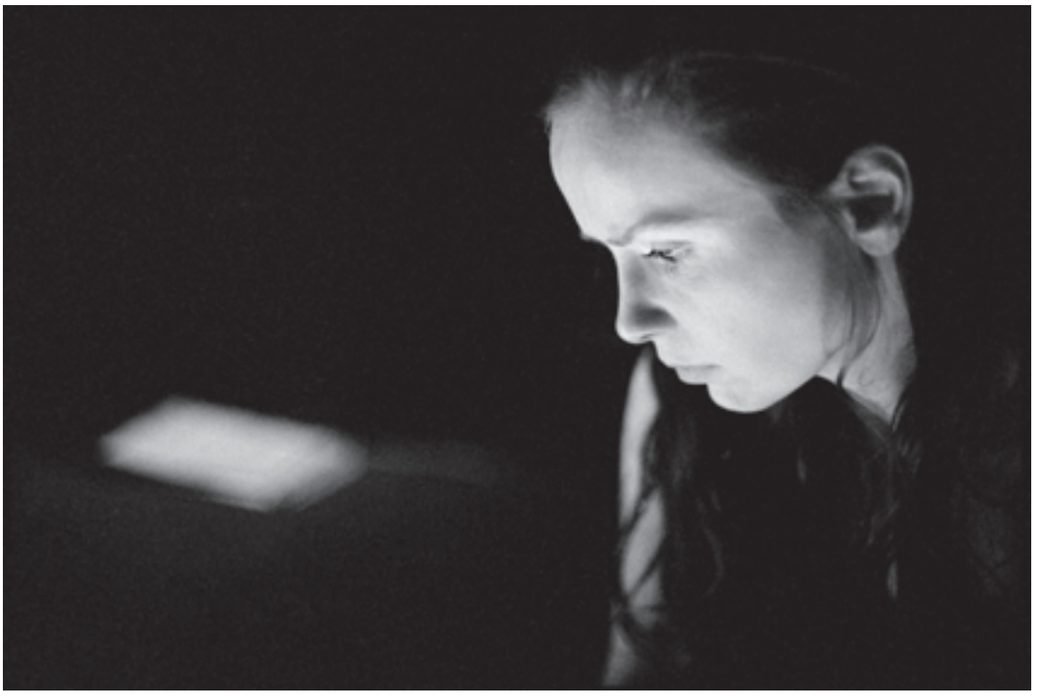
Présentation individuelle selon le même protocole que précédemment.

Retour :

Bien sûr, les présentations ne sont pas devenues, comme par enchantement, de magnifiques moments de théâtre. Néanmoins, d'une façon générale, on peut considérer qu'il y a eu progrès sur la lisibilité des situations. Les objectifs sont à peu près clairs ainsi que les obstacles. Les circonstances restent souvent trop floues ou trop générales. Sur le jeu, on est loin du compte. Il y a peu de créativité, pas d'émotions.

Nous avons introduit la notion de caractéristique. Une caractéristique est une composante stable du « caractère » du personnage. On la traduit généralement par un adjectif (c'est un grand nerveux ; il est maniaque). On la distingue de l'humeur qui est un comportement provisoire dû à la situation et aux circonstances (le personnage est nerveux parce que….). La difficulté d'élaboration d'une caractéristique c'est de lui trouver sa singularité dans le personnage (tout le monde n'est pas nerveux de la même manière). Le travail sur les caractéristiques est resté trop flou.

Voici plus concrètement et en vrac quelques remarques renvoyées aux étudiants sur les deux exercices (s'y mêlent les observations de conception et de jeu) : Ne pas être général dans le choix des humeurs, caractéristiques, circonstances. Au théâtre tout se voit, tout est signe, tout est information. Il faut être précis dans ce qu'on fait, tout le temps. Désir Obstacle : il faut travailler la gradation du désir lorsqu'il rencontre l'obstacle. On doit pouvoir (nous public) situer le personnage dans son milieu social. Rechercher les failles du personnage, ses faiblesses, ses contradictions. Se méfier des clichés ou alors les explorer. Sur quoi reposent-ils ? L'objectif doit, pour le personnage, être très fort, sinon il n'y a pas de conflit. Soigner la scénographie. Elle n'est pas là pour « décorer » mais pour porter le sens, aider et nourrir l'acteur. Où commence et où finit l'espace ? Il faut faire attention à la redondance, au descriptif. L'acteur agit. Prendre le temps lorsqu'on joue. Je reçois, je décide, j'agis (action – réaction). L'enjeu doit être fort. Le personnage doit être concerné. Tout doit être utile à la situation. Il ne faut pas jouer si on ne comprend pas, ou si on ne sent pas telle ou telle action. Autrement, on produit des signes vides, on « surjoue ». Etre sensible à l'espace, au volume, aux mouvements. Attention à la singularité, au détail révélateur (décor, accessoires). Au théâtre, les questions générales surgissent dans des particularités, des détails. Il faut creuser, questionner sans cesse. Ne pas être trop vite content. Démonter la chaîne du personnage. Méfions nous de nos tics, de nos conventions, de nos préjugés, de notre conditionnement. Il faut se laisser faire, s'entraîner à être sensible. Tâcher de retrouver un regard neuf, un plaisir d'enfant à jouer. Il est nécessaire de s'impliquer personnellement dans le processus. L'acteur est un artiste pas seulement un exécutant.



Observation

1. Du réel vers le personnage

Consignes et Objectifs :

L'*observation*. Après cette plongée dans les exercices génériques où ont buissonné tant de questions, dont la plupart des réponses restent en suspens, nous nous attachons plus particulièrement à un axe du travail : le personnage.

L'objectif de cette phase de travail est d'interpréter une personne existante, ramenée du réel, de la vie courante et pour laquelle on a manifesté un intérêt. Cela se fera au départ d'une méthode de questionnement et ensuite par la singularité propre de l'acteur à transformer cette personne en personnage de théâtre, unique. Ce personnage possèdera une vie, un passé bien à lui (un milieu social, une histoire), il sera constitué de caractéristiques observées puis réinventées. Il vivra contradictions et problèmes. Il aura des objectifs à atteindre dans des situations dramatiques intéressantes. Cette phase de travail est solitaire. Lorsque chaque étudiant possèdera, connaîtra et aura fait vivre dans diverses situations son personnage, nous pourrons alors organiser des rencontres et créer des « histoires » à deux. Cette partie du projet mêle à nouveau objectifs de savoir, savoir faire, vivre, imaginer et revivre. La position de l'étudiant continue d'être multiple.

Ramener une personne du réel suppose l'observation. Nous proposons à nos étudiants une technique d'observation. Ils disposent de deux ou trois jours de déambulation dans la ville avant de ramener une personne qu'ils présenteront le plus fidèlement possible à tour de rôle dans la situation observée. Mais une méthode ne suffit pas. Pour que l'observation soit riche, l'acteur gagne à être sensible, disponible, ouvert, poreux au monde. Nous souhaitons donc qu'il pratique et entraîne sa sensibilité. Nous leur demandons de pratiquer l'exercice des « cinq sens ».

La pratique des « cinq sens [18] *»* : Poser sur le monde un regard neuf. Comme une première fois. S'étonner. Diminuer autant que possible la part de la pensée discursive (les mots, le discours, le commentaire intérieur…) pour laisser place à l'activité sensorielle. Laisser vivre ses sens (par combinaisons variées : vue, ouie, toucher, odorat, …). Diminuer tous les filtres perturbateurs et lutter contre ses habitudes et ses conditionnements. Prendre conscience : je vois que je vois. J'entends que j'entends, … S'attarder aux détails qu'on banalise dans la vie. Cette pratique suppose un programme et induit un rituel [19]. L'étudiant doit pratiquer pour comprendre vraiment mais il est nécessaire, pour que ça fonctionne, de changer de rythme (plus lent) de ruser avec le quotidien, de prendre le temps de laisser parler le réel.

Consignes : Se balader en solitaire en variant le rythme et en s'imposant le silence, dans différents quartiers de la ville et de sa banlieue. Sans a priori. Se placer en condition de grande disponibilité, refuser toute précipitation, tout jugement hâtif.

Observer : Les lieux : bâtiments, commerces, usines, cafés, parcs, administration, … Les gens : (sans choisir déjà son personnage) être sensible à la relation qui existe entre les gens. Changer de quartiers. Redécouvrir sa ville. Là se dessine la toile de fond de l'observation.

Lorsque l'on s'est entraîné à cette attitude globale vis-à-vis du réel, on se laisse guider vers une personne du même sexe qui nous attire (plus facile pour l'étudiant à restituer avec crédibilité). Il est important pour observer « son personnage », d'avoir le temps de le faire (lieux publics, cafés, parcs…). Il s'agit de prendre note de manière discrète mais néanmoins rigoureuse.

Nous suggérons aux étudiants de partager leur prise de note en deux grandes catégories. D'une part, *l'observation objective* : Se comporter comme un scientifique face à un objet neuf et inconnu. Etre capable de décrire la personne avec précision, minutie : comment est le personnage physiquement (âge, sexe, taille, corpulence, morphologie). Ne pas omettre la « situation » dans laquelle il se trouve (que fait-il ?) dans quel espace il se trouve. Comment il est habillé, quels sont ses accessoires. Quelle est sa gestuelle, son type d'actions, son rythme. Veiller

[18] « cinq sens » : pratique générique conçue et exercée par Philippe Laurent et Mathias Simons dans le cadre du projet Hermès 1986 – 1991 et ayant engendré de nombreuses variantes.

[19] Mémoire rédigé par Mathias Simons en 1989 : Stanislavski, propositions d'une pédagogie (disponible à *Théâtre & Public*)

à être très précis dans le choix des mots ; être très attentif aux petits détails ; alterner l'observation globale et l'observation fragmentaire (nez, yeux, doigts, sourcils…).

D'autre part, *l'observation subjective* : A partir des données objectives échafauder une série d'hypothèses en utilisant l'imaginaire et éventuellement sa mémoire. Ici l'intervention de l'acteur est demandée. Si le personnage fait telle ou telle action, on peut se dire qu'il a telle ou telle caractéristique, qu'il est dans telle ou telle situation soumis à telle ou telle circonstance. Il ne s'agit pas de deviner la réalité. Il s'agit d'imaginer à partir du réel.

A l'issue de ces séances d'observation, l'étudiant doit donner cinq caractéristiques (composantes psychologiques stables) à son personnage, lui inventer des contradictions. Inventer une situation dramatique avec objectifs et obstacles (simples) dans laquelle évolue le personnage. S'aider de tous les moyens pour être au plus proche de son personnage : costume analogue, accessoires, maquillage. Concevoir un espace de jeu révélateur et manifester la situation (organiser les signes). La présenter selon le protocole habituel. Le « bon » personnage ne se trouve pas d'un coup. Il est possible de mélanger plusieurs personnages pour n'en faire qu'un (mais attention aux contresens).

Après ces quelques jours d'observation, la présentation a lieu. Elle est individuelle. Ceux qui regardent travaillent également. Ils sont invités à analyser les signes produits : Est-ce qu'on comprend ? Est ce qu'on y croit ? Perçoit on les caractéristiques ; l'objectif est-il clair ? Le personnage réagit-il aux obstacles en fonction de ses caractéristiques ? Dans quelles circonstances cela se passe-t-il ? Où se trouve-t-on ?

Retour :

Moment charnière. Le personnage trouvé – si la base de création est bonne – sera le personnage de la scène finale. Il faudra bien sûr le travailler, l'entretenir, le développer, l'approfondir, l'adapter à de nouvelles situations mais c'est bien à ce « matériel » que l'étudiant va s'atteler.

Si en revanche, le personnage est trop inconsistant, totalement noncrédible ou physiquement bien trop éloigné des possibilités de l'acteur (vieux, handicap grave), il faut se remettre en chasse d'un nouveau personnage. Quelque chose a dysfonctionné soit dans l'observation (trop générale) soit dans le choix de la personne observée (j'ai pris ce personnage faute de mieux).

Pour certains, la situation masque le personnage. L'étudiant peut être tellement préoccupé par l'histoire que le personnage perd sa singularité. Il lui est alors demandé de présenter son personnage dans la situation observée et de le restituer « objectivement », « cliniquement » de manière à bien évaluer si la base est bonne ou pas.

D'autres années, l'étape « restitution objective » est imposée à tous. Ici, nous avons voulu directement croiser la situation dramatique et le personnage de manière à le faire jouer et ainsi à mesurer l'aptitude de l'acteur à inventer au fur et à mesure avec lui.

Le problème le plus récurrent à ce stade du travail est la généralité. Le personnage est souvent descriptif et redondant, il prend la forme du cliché. Il est plus « montré » qu'incarné ; son niveau social est flou ; sa psychologie peu complexe. Les artifices tirent certains des étudiants vers la surcomposition (maquillage, …). Parfois, la situation n'aide pas à révéler le personnage même si on commence à sentir la maîtrise de l'objectif et de l'obstacle.

Mais pour une bonne part des étudiants, il existe une matière ; un « autre » commence à surgir. C'est un moment étonnant et émouvant de voir surgir dans notre classe tout un peuple divers, bizarre, d'âge changeant. C'est émouvant de voir ces étudiants « pour la première fois » donner de leur corps et de leur pensée à ces gens sortis du réel. Ce réel est tout à coup détaillé, parfois poétique, en tous cas rendu sous un angle nouveau, parfois encore dans l'informe. On voit cependant le théâtre transformer petit à petit ces êtres que l'on croise tous les jours.

Parallèlement, nous interrogeons nos étudiants sur l'expérience « cinq sens » proprement dite. Comment cette mise en disponibilité a fonctionné pour chacun. Cela a-t-il été aisé, perturbant, jouissif ; a-t-on rencontré des difficultés à tenir la concentration ; a-t-on eu l'impression de redécouvrir le réel ? Cela a-t-il fait naître des souvenirs enfouis ? Agréables, désagréables ?

Généralement, ils tirent de cette pratique beaucoup de plaisir. La sensation de nouveauté, de *première fois* est apparue à plusieurs d'entre eux. On commente l'importance de cette pratique non seulement comme aide à la concentration mais aussi en tant qu'analogie avec le jeu au théâtre. Comment redécouvrir un objet que l'on perçoit tous les jours. Comment le réinterroger ? Pour beaucoup d'étudiants, l'exercice des « cinq sens » les a renvoyés à l'enfance avec sa spontanéité et son esprit de découverte (jouer comme des enfants, croire au jeu comme des enfants).

Il faut spécifier que les personnages ne sont pas observés une fois pour toute. Nous demandons régulièrement aux étudiants d'enrichir leur personnage par l'observation soit de la même personne, soit d'une autre, voisine ou contradictoire.

2. Développement du personnage - actions physiques et émotions

Actions physiques

Pendant quelques séances (environ trois), les étudiants travaillent leur personnage devant les pédagogues. Ils se déplacent dans l'espace en personnage et tous ensemble se croisent sans cesse. Chacun cherche physiquement le poids, le rythme et les variations de son personnage par des actions physiques. Comment mon personnage marche, court, saute, s'arrête, s'assied, se couche, écrit, mange, boit, etc.… Actions simples, quotidiennes, exécutées sous des valeurs rythmiques différentes (rapide, lent, très lent, saccadé, fluide, …). Les acteurs font des essais, des esquisses. Ils cherchent à rencontrer, avec leur propre corps, les différentes possibilités d'action de leur personnage en veillant à rester cohérent avec l'image qu'ils en ont. C'est l'occasion de comprendre la profondeur d'une action physique : où est le centre de gravité du corps pendant telle ou telle action ? Quels muscles travaillent, lequel est nécessaire, quel autre ne l'est pas. Une action doit être épurée et claire pour porter le sens.

Les enseignants orientent le travail, interviennent, corrigent, suggèrent. L'exercice peut durer jusqu'à trois heures. On peut y ajouter d'autres actions ; on peut en combiner plusieurs, on peut laisser interférer des circonstances simples pour modifier les natures des actions. A plusieurs reprises, les pédagogues demandent de changer le rythme ; de marquer des stops, de travailler les impulsions, les démarrages ; de changer de direction. Une grande précision est demandée dans l'exécution des mouvements. Toujours, le geste doit être clair ; il doit avoir un début, un développement et une fin. Un mouvement est une séquence. Entre chaque séquence, il y a une charnière, une articulation. Cela doit être clair pour l'acteur. Même si le personnage est brouillon et confus, l'acteur doit rendre clairement la confusion.

Pour rendre l'acteur conscient de chaque mouvement, il arrive que les pédagogues demandent d'exagérer les mouvements jusqu'à leur amplitude maximale ; du personnage vers la caricature. Cela permet de sortir du brouillard de l'anecdote et de reconnaître les mouvements révélateurs des gestes parasites et inconscients de l'acteur. L'exagération se manifeste souvent dans des caractéristiques insoupçonnées du personnage. Le corps raconte aussi la vie intérieure de l'être.

De ce travail d'actions physiques découlent bien souvent des émotions. La mémoire du corps, l'adaptation de son corps à la vie du personnage ouvre parfois un continent insoupçonné.

Emotion

Travail, en couloir, de quatre émotions de bases. Dans l'espace de travail, chaque étudiant a à sa disposition un couloir imaginaire. Au bout de son couloir, il y a une chaise avec des éléments de costume. Première phase : exercice de concentration par l'exercice des « cinq sens ». Deuxième phase : finir de s'habiller en personnage, au ralenti et en suggérant les articulations des mouvements physiques. Troisième phase : utiliser le « si magique ». Je suis le personnage « ici et maintenant ». Quatrième phase : imaginer des micros situations dans lesquelles s'expriment quatre émotions de base : la joie, la colère, la surprise, la peur. Faire intervenir sa propre mémoire dans l'action

du personnage. Les professeurs regardent, suggèrent, proposent. Les étudiants restent toujours concentrés même quand on leur parle.

3. Biographie

Après les développements de l'image physique, des caractéristiques, des actions physiques et des lignes émotionnelles de base du personnage, nous demandons aux étudiants de préparer une biographie. Le Super Objectif de la Biographie est d'explorer en profondeur l'histoire de son personnage de manière à mieux le connaître, mieux comprendre ses réactions ainsi que ses relations avec le milieu dans lequel il évolue. L'étudiant doit ici imaginer tous les possibles que l'observation laisse entrevoir. Le but n'est évidemment pas de décrire année après année la vie du personnage mais bien de s'attacher aux moments clés, fondateurs ou décisifs qui ont orientés son existence. Nous proposons une « méthode de recherche », une grille qui permet aux étudiants d'orienter la conception de cet exercice.

Consignes et Objectifs :

Présenter la biographie du personnage à la première personne du singulier. Je suis le personnage. Je raconte ma vie à une entité amie (le public) dont l'incarnation concrète est facultative (confesseur, meilleur ami, psychologue, etc. …). Nous proposons la méthode suivante lors du travail de conception de la biographie :

L'Histoire individuelle : Constitution du personnage en tant que personne unique, singulière, privée. La recherche favorise l'élaboration du « caractère » du personnage, l'invention de sa psychologie, ce qui fait qu'il est lui et pas un autre, ses tendances personnelles. 1. Déterminer les faits importants dans l'ordre chronologique : description précise des événements qui ont forgé le personnage ; s'attarder sur l'enfance du personnage. 2. Définir les réactions émotionnelles en relation avec les faits : description précise des émotions ressenties par le personnage lors de ces événements. 3. Invention d'un « moment privé » révélant le problème fondamental : créer une situation dramatique dans laquelle le personnage lutte contre ses « démons ».

Histoire des relations avec autrui : Constitution du personnage en tant que personne sociale, publique, déterminée par les autres. La recherche favorise l'élaboration des nombreuses déterminations vécues par le personnage, l'invention de ses modèles, l'étude de ses influences, … 1. Déterminer les faits importants dans l'ordre chronologique (description précise de la classe sociale). Analyser les relations dans la famille, au travail, à l'école. 2. Définir les réactions conflictuelles en relation avec les faits : (description précise des conflits vécus par le personnage lors de ces événements). 3. Invention d'une situation révélant les modèles d'être du personnage (dans cette situation, le personnage agit en fonction de ses modèles inconscients).

Nous insistons sur la restitution de détails concrets dans les descriptions d'émotions, de conflits (couleurs, matière, odeur, goût, environnement sonore, lumière, circonstances précises, lieux géographiques, reconstitution historique). Les acteurs sont censés utiliser tout ce qu'ils ont déjà appris et pratiqué depuis le début du travail. Lors de la présentation, les pédagogues sont bien sûr attentifs aux contenus mais également au comment le personnage parle de lui (voix, accent, gestes, mouvements, poids, émotions). On attend de l'acteur qu'il s'implique, qu'il donne à son personnage ses souvenirs personnels, ses émotions propres, soit que la personnalité de l'acteur transparaisse dans son personnage de façon authentique. Le « moment privé » fait objet d'un exercice à part.

A ce stade du travail, l'étudiant reçoit la consigne de constituer un deuxième personnage en suivant la méthode pratiquée pour le premier (observation, hypothèses, biographie…). Ce deuxième personnage sera intégré dans la situation collective que nous concevons et répétons une fois par semaine. Pendant deux jours, les étudiants présentent leur biographie selon les mêmes modalités qu'auparavant.

Retour :

Pour certains étudiants, la biographie est une grande réussite. On sent que l'imaginaire densifie le personnage, le complète, ouvre de nouveaux horizons de recherche. Les présentations les plus fortes sont celles où la vie des personnages est complexe et contradictoire et dont on reçoit la narration avec émotion et crédibilité. Lorsque le quoi, le pourquoi et le comment s'enrichissent mutuellement.

Pour d'autres, certains défauts sont récurrents (lieux flous, vie imprécise du personnage ; circonstances ; milieu social…). Il y a des contresens entre l'observation et ce qui est raconté. Le travail est trop général : peu de détail, émotions abstraites (clichés, univers de roman photos ou série B …). L'implication est faible : la vie n'appartient pas au personnage (comme si on parlait d'un étranger sans grand intérêt). Le conflit est lâche, mou : une vie en ligne plate sans contradiction, sans faille, sans fragilité. Il ne s'agit pas de faire un descriptif du quotidien mais bien d'inventer un être unique qui aura sa place sur un plateau de théâtre.

Nous échangeons à la façon habituelle. Il n'y a pas de deuxième tour. Les corrections devront donc être perceptibles lors des travaux suivants.

4. Le moment privé

Dans la constitution de la biographie, nous avons déjà demandé aux étudiants de concevoir un « moment privé ». Ici, nous souhaitons qu'ils jouent ce moment.

Consignes et Objectifs :

En s'aidant d'une situation dramatique, concevoir puis jouer un moment de la vie du personnage où celui-ci, seul (c'est-à-dire intime, sans le regard d'autrui), est confronté à un de ses problèmes fondamentaux. On doit percevoir la faille, la fragilité, la contradiction principale. Puisque le personnage est seul (privé) ses réactions, ses émotions sont authentiques dans le sens où aucune représentation sociale ne vient les altérer. Le moment doit être un instant crucial (on n'en sort pas indemne, la vie du personnage va changer). L'acteur doit prendre des risques pour approcher une vérité du personnage. Il s'agit de jouer un moment d'une intensité très forte et pour se faire l'acteur doit s'impliquer le plus possible.

Retour :

D'une manière générale, en première année, les moments privés n'atteignent pas l'intensité, la force que l'on attend. Les acteurs sont encore très prudents quand à la « psychologie des profondeurs ». Ils craignent de s'impliquer personnellement ou ne savent pas comment faire. Beaucoup de questions surgissent à cette occasion : Qu'est ce que jouer ? Que doit-on mettre de soi dans un personnage ? Faut-il aller remuer de mauvais souvenirs pour jouer ? Le théâtre n'est-il pas que plaisir ? Y a-t-il un « prix à payer » ? Comment se révéler, se dévoiler en jouant un autre ? Comment défendre un personnage ? Comment être sincère tout en s'exhibant ? Comment travailler une émotion authentique ? Comment créer du surprenant, de l'inattendu ? Faut-il, est-il nécessaire de fouiller dans les zones d'ombres de soi et des autres ? Comment transposer son vécu ou celui du personnage sans souffrir ? Comment choisir et repérer ce qui fait sens de ce qui ne le fait pas ? Comment être spontané tout en ayant préparé ? Comment jouer, s'approprier des situations et des émotions qu'on n'a jamais vécues ? Comment utiliser sa mémoire, son inconscient, l'inconscient collectif…

Toutes ces questions ne peuvent évidemment trouver une réponse immédiate. A chaque projet, tout au long de la vie de l'acteur elles sont remises sur la table. Cet exercice permet précisément de prendre conscience de l'étendue infinie de la chaîne de questions. Il met en exergue la dialectique entre le personnage dans le jeu et moi. De surcroît, et en ce sens il est très utile de le travailler en première année. Il offre une occasion de détailler un moment de biographie en un moment crucial. Il nous apporte donc généralement un complément d'informations sur le jeu de l'acteur.

Formation des couples, choix des textes

Invention d'une scène à deux – travail en détail

Nous sommes à plus ou moins un mois de l'évaluation. Les pédagogues réfléchissent à tout ce qu'ils ont vu pendant les premières semaines et déterminent les couples pour la scène à imaginer et à présenter à l'évaluation. Ce sont les personnages et leur univers qui nous guident dans nos choix. Nous anticipons sur une relation possible entre tel et tel milieu, telle ou telle personne. La complémentarité mais aussi la contradiction. Le choc que tel personnage provoquerait s'il en rencontrait un tel autre. Nous constituons les couples en fonction des possibles multiples, sans trop entrer dans une histoire concrète.

Par ailleurs, nous tenons compte de certains équilibres entre les étudiants. Ce qu'ils ont exprimé dans et en dehors du jeu durant les semaines précédentes. Leur capacité à imaginer, leurs façons de fonctionner, la richesse de leur personnage, tel point de leur biographie. Il s'agit d'une chimie délicate, pas toujours juste, souvent risquée. On fait un pari sur du possible.

Consignes et Objectifs :

Dans le même temps, nous donnons aux acteurs une batterie de textes minimaux (Lars Noren/ Saunders) : texte minimal ayant pour fonction d'articuler le récit futur. Chaque couple doit choisir un texte. Quand ils ont découvert leur partenaire et qu'ils ont décidé ensemble d'un texte, ils inventent puis présentent le début d'une histoire plausible où les deux personnages vivent une relation. Ils doivent bien entendu utiliser tout ce qu'ils ont appris et expérimenté (situation dramatique, personnage, conflit, biographie…). Après avoir laissé du temps pour concevoir une « scène » (une tranche de vie), chaque couple vient jouer sa première ébauche de situation.

Retour :

Les pédagogues font le point après un premier tour de présentation. Est-ce qu'on comprend ? Est-ce qu'on y croit ? Est-ce que c'est intéressant à montrer ? L'évaluation plus détaillée va dorénavant se faire en fonction du travail. Nous allons cerner le Super Objectif, les séquences, les obstacles, la nature de la relation, son évolution. Nous allons évaluer la conception de l'interprétation et tenter d'améliorer l'une et l'autre.

Nous allons tantôt utiliser les exercices « cinq sens », tantôt le mouvement ralenti. Nous allons chercher les compromis intéressants chez chaque personnage pour peaufiner la relation à deux. Se posent aussi des problèmes d'écriture dramatique, de préparation, de concentration. Les pédagogues se séparent et travaillent chacun quelques scènes. Au bout de plusieurs séances de travail, nous visionnons ensemble toutes les scènes.

Il est impossible de retranscrire ici ce qui se passe réellement durant ces trois semaines de travail sur la scène. Les problèmes qui se rencontrent sont tous des cas différents. Mais il est certain qu'ils touchent tous à un aspect ou l'autre du processus. L'imaginaire des étudiants a besoin d'être nourri. Les pédagogues suggèrent bien souvent des pistes à explorer, certaines sont absolument abandonnées d'autres intégrées. Le rapport au texte (qui a été modifié en 2003 par Marie-Hélène Balau, le texte devenant libre) est évidemment très contraignant. Pour que les répliques sonnent juste dans la bouche des personnages, il est parfois nécessaire d'inventer et de repréciser certaines actions physiques. Bien souvent, on observe des incongruités, voire des incohérences.

Nous abordons *le travail de détail* qui peut aller du travail sur une séquence, un bref moment, à des filages totaux ou partiels de scènes. Nous travaillons avec les étudiants sur les signes extérieurs, costume, maquillage, éclairage, scénographie, bande son, disposition du public, … Ils doivent enrichir et organiser les signes de façon à ce que la scène soit lisible. Les étudiants se confrontent de façon plus traditionnelle à répéter leur petit « chef d'œuvre » en vue de l'examen.

Exercice collectif

Consignes et Objectif :

Comme je l'ai signalé plus haut, les étudiants sont chargés parallèlement à la poursuite du travail sur le premier personnage, d'inventer un deuxième personnage en respectant le processus établi. Nous consacrons, un mois avant l'évaluation, une journée par semaine au visionnement de ce deuxième personnage tout en concevant une situation collective dans laquelle chaque personnage est en relation avec tous les autres.

Les objectifs de cet exercice collectif sont : créer un deuxième personnage différent du premier. Permettre aux étudiants d'appliquer seul le processus de tout le travail (conception – interprétation) de manière à les habituer à baliser personnellement leur travail. Développer des relations multiples avec plusieurs personnages. Découvrir comment exister singulièrement lorsque on se retrouve à vingt sur le plateau (écoute, sensibilité, équilibre de plateau…). Rapporter brièvement tout un univers qui définit et fait vivre un personnage. Concevoir une situation lorsqu'on est nombreux dans laquelle chacun doit avoir un « terrain » à défendre (création collective). Laisser une grande part d'improvisation dans la répétition du collectif.

Le travail sur le deuxième personnage est en quelque sorte synthétique. Le personnage doit en peu de temps révéler un maximum de caractéristiques. Le collectif ne permet pas de fouiller et de détailler longuement, comme dans la scène, les réactions psychologiques avec autrui. Une situation collective par définition est une situation ouverte, publique ; le rôle social du personnage, son comportement devant autrui est privilégié par rapport à l'intime (modèle d'être, conventions, représentation de soi). Le public doit rapidement comprendre à « quelle famille » appartient le personnage.

Exercice :

Nous avons proposé une situation « au cinéma ». On projette *Scream*, un film d'horreur. Le « public » du cinéma est face à nous, l'écran invisible se trouve dans notre public. On entend la bande son. L'exercice commence par l'entrée individuelle de chaque personnage qui se présente brièvement (nom, âge, état civil, bref résumé biographique). Puis le personnage s'installe dans la salle et « entre en situation ». Lorsque tous les personnages sont dans la salle, le film débute (5 minutes) et nous observons à la fois les réactions des personnages provoquées par le film ainsi que les relations entre eux. Chacun ne vient pas avec les mêmes intentions, chacun ne réagit pas de la même manière à la peur… Perturbations, accidents, provocations, émotivité forte, désir, … mille micro-relations peuvent être inventées.

Retour :

Le résultat fut positif. Certains étudiants se sont sentis plus à l'aise dans le type de situation libre. D'autres redécouvraient le plaisir de jouer tous ensemble. D'autres encore, ayant moins de temps pour chercher un personnage ont fait confiance à leur instinct, ou à leur mémoire personnelle et ont ramené des personnages consistants. La mémoire affective d'une telle situation était possible pour tous. L'activité de faire voir, sur son visage et sans son corps, des réactions émotives (peur, moquerie, suspens, surprise) était une nouvelle façon d'utiliser le personnage. Le collectif est en quelque sorte la reconstitution d'une micro société. En ce sens, il est plaisant à jouer et à regarder.

Conclusions

Les « Etudes stanislavskiennes » telles qu'elles ont été enseignées en 2001 ne sont pas immuables. Par la suite, lorsque cet exercice a été repris, il a subi des modifications (par exemple sur le plan du texte) qui ont été bénéfiques. Il évoluera encore. Néanmoins, les grandes étapes du travail restent constantes.

Bien sûr, on pourrait approfondir d'avantage. Cette confrontation avec les bases du jeu est illimitée. On pourrait les explorer pendant six mois, un an ou plus. Chaque élément de ce *Point de Passage Obligé* nécessiterait en fait un réel approfondissement. Cependant, nous pensons que ces bases sont utilisables pour toute dramaturgie ultérieure dans l'école.

A l'issue de ces trois mois, les étudiants possèdent quelques repères. Nous créons avec eux un vocabulaire commun et nous élaborons une pratique méthodique qui pourra favoriser l'authenticité et la spontanéité. Car le but est bien là. Donner des techniques pour se libérer. Proposer des contraintes pour ouvrir les possibles.

Ces exercices de base seront dans d'autres *Points de Passages Obligés* adaptés mais réutilisés. En ce sens, ils sont bien la fondation de notre enseignement.

Les résultats visibles à l'issue du travail ne sont pas toujours l'indication exacte de l'apprentissage. Comme ce champ de recherche est infini, il évolue avec l'acteur lui-même. Bien des étudiants comprennent tel ou tel aspect du travail des années plus tard. Ce qui paraît laborieux et contraignant pendant ce trimestre s'éclaire tout à coup sur une autre matière. S'il y a bien un aspect à conserver à tout prix dans ce deuxième trimestre de la première année de formation, c'est le caractère générique et analytique du projet. On ne joue pas de symphonie sans faire des gammes.

J'ajouterai que ce projet, en plus de son côté « premiers pas », offre l'occasion à l'apprenti acteur d'agir sur tous les points de la création théâtrale étant tantôt concepteur, tantôt acteur. Nous espérons que cette polyvalence demandée favorisera l'autonomie et la singularité artistique des futurs acteurs.

Le contact puis le travail en prise avec le réel est un autre axe indispensable à une pratique autonome. Exercer son regard, sa sensibilité, son imaginaire à partir du monde et des autres fait partie de notre philosophie artistique. Dans ce métier où l'égocentrisme et le narcissisme sont si présents, la multiplicité du réel, ses contradictions, sa poésie, sa beauté ou son horreur devraient donner la mesure de notre travail de représentation. Autant que les fondations techniques, ce projet veut donner les bases d'une attitude, d'une philosophie de la pratique théâtrale.

Marie Delhaye, Catherine Wilkin, Delphine Goossens

Le Jeu intérieur
Les Estivants
de Maxime Gorki
(Mi avril - juin 2001)

– Introduction
– Objectifs généraux
– Descriptif du projet
– Phase d'immersion
– Le personnage
– Filages
– Conclusions

Le Jeu intérieur - Les Estivants de Maxime Gorki

Mi avril - juin 2001

Introduction

Habituellement, le projet du dernier trimestre de la première année consistait en la traversée d'une pièce de répertoire dans sa totalité ou du moins d'une partie importante de celle-ci. L'exercice était en quelque sorte symétrique à celui du premier trimestre. Ce qui permettait aux enseignants et enseignés de mesurer les progrès accomplis après le *Point de Passage Obligé* « Premiers pas de l'acteur, Etudes stanislavskiennes ». Le *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » était, quant à lui, proposé aux « finalités » (c'est-à-dire en deuxième, troisième ou quatrième année – ancien régime).

Il m'a semblé pertinent en 2001 de nous confronter au *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » dès la première année. Il est la suite logique des « Etudes stanislavskiennes », il en est son « application » au répertoire, son approfondissement. Cela me permettait, puisque je dirigeais cette classe six mois durant, de réaliser un continuum entre les « gammes » et un objet artistique de référence. J'avais pour but de consolider une pratique, de développer notre vocabulaire commun, de progresser encore dans ce large continent qu'est la *Formation de l'acteur* de Stanislavski. Il me paraissait évident que la meilleure manière d'actualiser l'apprentissage des « Etudes stanislavskiennes » était de l'appliquer directement à une matière qui s'y prêtait. Néanmoins, je ne voulais pas abandonner les objectifs inhérents à la traversée d'une pièce.

En effet, après trois mois passés sur des modules très analytiques, il me semblait nécessaire de replonger les étudiants dans un contexte plus ludique et plus ressemblant à la vie professionnelle. De surcroît, monter une pièce en entier suppose un travail plus collectif et induit pour chaque étudiant - acteur, une partition étendue dans le temps de la fiction et donc de l'évolution de leur personnage au fur et à mesure des scènes et des actes à jouer.

Je me suis mis en quête d'une matière dramatique qui offrait une évidence quant au « Jeu intérieur » et qui pouvait être jouée de bout en bout sans trop de distorsions par rapport aux objectifs. Bien que l'intériorité au sens de la justesse du jeu, de la vérité psychologique du personnage, de l'implication émotionnelle de l'acteur soit nécessaire dans toutes les formes de théâtre et requise dans des dramaturgies d'époques très variées, nous avons pris l'habitude, dans notre école, de retenir des matières naturalistes et des auteurs appartenant de près ou de loin à cette école. Ainsi, nous avons travaillé sur Tchekhov, Gorki, Ibsen, Strindberg… J'ai choisi de rester dans cette époque en optant pour *Les Estivants* de Gorki. Max Parfondry m'avait fait découvrir cette pièce en 1988. Nous l'avions travaillé ensemble avec des étudiants de deuxième et troisième année dans une caserne en ruine sur les hauteurs de Liège. J'étais alors son assistant. Je garde de cette expérience un souvenir très vivant et instructif : Max m'apprit beaucoup à l'époque sur les oppositions politiques qui déchiraient « l'Intelligentsia » russe en 1905.

L'action de la pièce est située au tout début du 20e siècle en Russie. Nous nous trouvons donc dans le contexte historique non seulement du naturalisme européen, c'est-à-dire au moment où cette dénomination représente une révolution dans la manière de voir et de pratiquer l'art en général et le théâtre en particulier, mais aussi à ce

moment important où Stanislavski théorise sa pratique qui bouleversera l'art dramatique pour longtemps. C'est aussi dans cette première décennie du 20e siècle qu'a lieu la collaboration entre Tchekhov et Stanislavski qui va laisser des traces durables dans la mémoire des spectateurs ainsi que dans les comptes rendus de l'un et l'autre, matière riche qui nous servira de référent et de guide.

Il s'agit donc bien de ce naturalisme là, de cette ambition de refonder le théâtre en rejetant les clichés et les conventions dans lesquels s'était enfermé le théâtre bourgeois du 19e siècle, que nous voulons étudier. Ce naturalisme, qui considère l'acteur comme un artiste à part entière mais qui invente dans le même temps une discipline se substituant au mythe de l'inspiration et une pratique artisanale conduisant au « juste », au « vrai », au « beau », à « l'authenticité » au « vivant ».

Il nous faut donc revisiter et comprendre la vitalité de cette époque bouillonnante sous tendue par une vision du monde forte et une philosophie nouvelle de l'art. C'est, je pense, en ce sens que Stanislavski reste un référent vivant un siècle après.

Si mon choix s'est porté sur les *Estivants* c'est aussi parce que cette pièce donne la possibilité à des jeunes acteurs d'interpréter des personnages sans avoir trop recours à la composition physique. Chez Tchekhov, la plupart des pièces comportent des personnages âgés. La sur-composition peut devenir fatale pour le « Jeu intérieur ». Le jeune acteur fait de tels efforts pour se transformer, son imaginaire est tellement éloigné d'une vie mûre ou bien accomplie qu'il perd toute crédibilité. Dans les *Estivants,* bien que les personnages aient en moyenne la bonne trentaine, la crédibilité physique est possible.

Objectifs généraux

La dénomination du *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » contient à elle seule la double direction de tout le travail. Plus largement, on peut même dire que l'ambivalence de cette qualification définit tout acte de théâtre ayant pour ambition non seulement de divertir mais de représenter des vérités cachées et multiples émergeant de la conduite des hommes entre eux. En effet, lorsque nous aborderons des auteurs dont le traitement nous éloignera considérablement du naturalisme ou du jeu psychologique (Brecht, Artaud, Beckett, auteurs contemporains…), nous aurons tout de même parfois recours aux méthodes du « Jeu intérieur » comme guide vers l'authenticité et la crédibilité.

Il y a, dans ces deux termes, tout le paradoxe du théâtre. Cette dialectique entre le faux et le vrai. Jouer au théâtre, c'est faire semblant, simuler. Simuler c'est mentir. Le théâtre est simulacre. Mais jouer c'est aussi produire une activité non imposée, être spontané, inventer. Jouer suppose le nouveau, l'inattendu, un simulacre qui produit des surprises.

Il faut goûter au mensonge, la notion de plaisir est suggérée par le verbe jouer. Jouer c'est simuler avec plaisir et invention. Jouer, c'est aussi apprendre. Un jeune chat qui joue avec une pelote de laine apprend les mouvements de la chasse. Par ses jeux, l'enfant apprend à connaître le monde et à comprendre les autres. Jouer implique une relation de soi avec le monde et souvent avec les autres. Cela suppose des règles ; on ne joue pas sans règles. Au théâtre, le jeu est obligatoirement une relation entre soi et d'autres (le partenaire, le public, le metteur en scène, le monde, …). Jouer sans destinataire est absurde.

L'intériorité – dans son sens stanislavskien ou Actors' Studio – suppose, quant à elle, la recherche de sa vérité intime, de la profondeur et de l'authenticité de ses opinions, de ses émotions et de ses actes que l'on prêtera par la suite au personnage. Elle suppose de renoncer à toute recette, tout cliché, truc, convention, fabrication extérieure entraînant l'acteur à produire des signes préfabriqués.

Le « Jeu intérieur » est l'exercice du « mentir – vrai » ; l'apprentissage du faux produit par le vrai. Dans la suite de notre processus de première année, nous choisissons notre pratique du « mentir - vrai » à partir d'une matière naturaliste.

Nous attendons donc de nos apprentis acteurs qu'ils s'engagent sur ces deux voies. Ils devront, à l'aide des balises que nous avons construites dans les « Etudes stanislavskiennes » être en recherche de la crédibilité de leur personnage (corps, voix, émotions…), de la singularité et de l'authenticité de leur interprétation (non clichées), de la vérité et la justesse des situations (« fil rouge » [20], objectifs, rythme, sens de la pièce, métaphore historique), de la justesse du jeu collectif. Les objectifs plus spécifiques du travail recoupent évidemment ceux des « Etudes stanislavskiennes » ; ce projet est l'application et la suite du précédent.

D'ailleurs, nous reprendrons les exercices sur la situation (l'objectif – obstacle) à partir du texte, nous développerons nos exercices sur la sensibilité (perception) sur le contact et l'adresse (jeu ensemble), nous proposerons une biographie et des moments privés.

Il y a bien sûr des éléments neufs dans ce projet : le texte, l'auteur. Ici, nos étudiants seront dans la position unique d'acteur. La situation leur est donnée. Cela nécessitera de nouveaux travaux (tels que travail sur le mot, travail sur les sous-textes, analogies entre soi et le personnage). Cependant, la méthode qu'ils auront employée pour créer leur situation dans les « Etudes » leur servira ici – en sens inverse – à analyser la pièce, ses actes, ses scènes, ses séquences. Il ne s'agit pas passivement d'attendre d'interpréter mais, d'apporter sa singularité, la vérité propre à chaque personnage.

Descriptif du projet

Les premières séances du projet sont consacrées à la communication des objectifs de travail, et à une discussion sur le lien de continuité avec les « Etudes stanislavskiennes ». C'est l'occasion d'échanger sur ce que chacun a vécu au trimestre précédent, et comment tel ou tel aspect des « Etudes stanislavskiennes » va être réutilisé pour les *Estivants*. Je parle également de mes souvenirs des *Estivants*. Ces souvenirs concrets, je l'espère, vont laisser quelques traces dans l'esprit des étudiants.

Après avoir énoncé et débattu des objectifs et des étapes du travail, je livre les coupures et la distribution de la pièce. J'ai supprimé quelques personnages (Deuxpoints, Doudakov, Rioumine, Sonia, Zimine…) soit pour des raisons d'âge, soit pour des motifs de cohérence et d'adéquation entre étudiants et personnages. Nous conservons la traversée des quatre actes. La pièce garde, malgré les coupures, son argument central.

Je conseille, dans le même temps, la lecture de certains ouvrages [21] qui aideront à mieux comprendre le contexte historique dans lequel est située l'action, et j'incite les étudiants à se renseigner en profondeur sur l'auteur. Sa biographie mais aussi ses engagements publiques et politiques, sa vision du monde, ses relations avec ses contemporains, son style, sa langue. Je conseille aux étudiants de visionner la mise en scène de Peter Stein qui est une référence en la matière.

Après quoi, j'organise une discussion libre sur l'époque. Que savez-vous de ce début du 20e siècle en Russie ? La connaissance est très variée d'un étudiant à l'autre. La mise en commun de toutes les informations permet d'épingler quelques notions indispensables à la compréhension et à l'interprétation de la pièce. J'essaye de réaliser une première synthèse sur le contexte historique, social, politique, culturel et artistique de l'époque. Je tente de resituer la Russie dans l'Europe du 19e siècle ; la révolution industrielle qui engendre le prolétariat en tant que classe sociale. Nous parlons de Marx, du socialisme, du capitalisme en ayant le souci du concret quant aux conditions de vie. Je retrace brièvement la situation politique et sociale russe de 1880 à 1917 en tentant de bien montrer ce qu'il y a de différent et de semblable entre la Russie et l'Europe occidentale.

Je cherche à expliquer simplement ce qu'est une autocratie, comment fonctionnaient les institutions du Tsar, sa police, son lien avec le clergé ; comment « l'intelligentsia » se développait, comment elle se divisait, quelles étaient les influences des mouvements ouvriers réformateurs ou révolutionnaires.

J'estime également nécessaire de communiquer aux étudiants l'incroyable développement des sciences et l'appa-

[20] Fil rouge : suivi narratif d'une pièce.

[21] Citons par exemple : *Les dix jours qui ébranlèrent le monde* de J. Reede ; *Vie quotidienne en Russie au 19* ; *Que faire* de Lénine, …

rition de nouvelles théories et découvertes qui vont radicalement changer et la pensée et la conception du monde et le mode de vie des européens.

Des théories de l'évolution à l'analyse matérialiste de l'histoire, de l'invention de la psychanalyse à l'élaboration de méthodes linguistiques (sciences humaines), de la découverte du deuxième principe de la thermodynamique à la découverte de la relativité générale, je donne des exemples des multiples techniques qui sont nées des théories et découvertes du 19e siècle (électricité, téléphone, machines, cinéma, moyens de transports, photographie…). Je synthétise ici grossièrement.

Je souhaite que les étudiants comprennent l'incroyable mouvement des idées de cette époque, qui va entraîner dans son sillage un éclatement et un foisonnement totalement nouveau des pratiques artistiques et culturelles. Il est bon qu'ils prennent conscience de la simultanéité des « écoles artistiques » où se chevauchent sur quelques décennies réalisme, naturalisme, symbolisme surréalisme, constructivisme, futurisme, dadaïsme, cubisme, impressionnisme, etc. … Je veux qu'ils comprennent même très largement qu'il s'agit d'une époque de grands bouleversements où les idées nouvelles des sciences, de l'art, de la culture, de la politique et de l'histoire vont déterminer tout le 20e siècle.

Un monde de fracture. Un monde meurt, un autre naît (en Russie c'est flagrant). Comment se situe-t-on lorsqu'on sent le monde basculer. Les vieilles valeurs s'estompent, de nouvelles surgissent. On sent gronder la révolution. L'autocratie vacille. Le Progrès est en marche. Les opprimés prennent leur destin en mains. Quelle direction « l'intelligentsia » Russe va-t-elle prendre ? Est-elle homogène ? Est-elle prête à l'action, va-t-elle s'allier au prolétariat ? Va-t-elle conserver les anciennes valeurs, est-elle indifférente ? Tout le sujet des *Estivants* raconte les différents choix possibles.

Ces discussions sont passionnantes. Elles méritent évidemment de larges compléments d'information que les étudiants doivent chercher par eux-mêmes. Nous reviendrons évidemment, pratiquement à chaque séance, sur le lien entre l'époque et le contexte de la pièce de Gorki.

Phase d'immersion

1. Première lecture

Consignes et Objectifs :

J'organise, à la table, une première lecture en donnant la distribution des rôles pour chacun. Il ne s'agit pas de produire un résultat. Il s'agit de découvrir de façon « innocente » l'usage des mots de Gorki. Déchiffrer le sens de la pièce. En reconnaître la structure. Transmettre sans interpréter. Lire à haute et intelligible voix. Marquer la ponctuation et s'en servir pour respirer le texte. C'est la première prise de contact avec le matériau. Je découvre la pièce de Gorki dans la bouche des étudiants.

Cette première lecture m'indique l'état du rapport au texte de chacun (problèmes de diction, de respiration, de voix, d'écoute, de compréhension…). Cette première lecture explique aussi les premiers contacts avec les personnages. Des remarques personnelles sont faites sur tel ou tel défaut, tel ou tel atout.

2. Discussion dramaturgique

A partir de cette première lecture des *Estivants* et de la synthèse sur le contexte général, nous essayons de com-

prendre la structure de la pièce. Nous utilisons ce que nous avons appris au trimestre précédent. Nous examinons chaque acte. Nous le résumons et en tirons l'argument principal. Nous analysons comment Gorki l'a agencé : circonstances extérieures, entrées des personnages, super-objectifs des personnages, objectifs des scènes, obstacles, circonstances intérieures. Nous nous penchons sur chaque personnage, nous tentons de leur attribuer des caractéristiques, nous les décrivons, nous suivons leurs évolutions, nous cherchons à comprendre les multiples relations qu'ils entretiennent avec les autres ; nous cherchons à voir ce qu'ils représentent pour Gorki et comment les conflits s'organisent et évoluent.

Nous procédons pour chaque acte de la même manière de façon à percevoir le « fil rouge » de la pièce et, à travers lui, l'idée centrale de Gorki, sa vision de « l'intelligentsia », son jugement, sa « morale ». Nous en débattons en replongeant cette analyse dans le contexte général. Cette analyse qui utilise les notions d'objectif, de séquence (qu'est ce que le personnage veut ? en fonction de quoi et qui ou pour quoi ?) sera approfondie jusqu'aux plus petites séquences au fur et à mesure du travail. Ici, on est encore dans le « débroussaillage » général.

3. Filage : le cauchemar de l'acteur [22]

Alors que personne ne connaît le texte, je propose, sans prévenir longtemps à l'avance, d'enchaîner la pièce. Cela fait penser à ces cauchemars que tout acteur fait un jour de devoir jouer devant le public alors qu'il n'est pas prêt.

La matière s'est accumulée au fil des discussions dramaturgiques. L'imaginaire des acteurs est en route. Ils ont commencé à « rêver » à leur personnage, à se poser des questions sur l'époque et le contexte. Dans nos échanges, j'ai tâché de faire des liens entre notre époque et le début du siècle. Nous avons mieux compris où Gorki voulait en venir et nous commençons à appréhender les moyens qu'il a utilisé pour étayer sa vision du monde en devenir.

Nous avons repéré différentes couches psychologiques et sociales des relations interindividuelles chez les personnages. Cela nous a permis de nous représenter « la nature des conflits principaux et secondaires » ; la division progressive des personnages en deux camps (l'un progressiste qui désire entrer en action, l'autre conservateur qui désire garder les choses en place ou rester en dehors de l'action) apparaît comme l'émergence centrale de la pièce. Une micro société plus ou moins homogène socialement et culturellement – l'intelligentsia – se retrouvant dans un lieu unique à la veille de grands bouleversements va se déchirer au fur et à mesure des rencontres, des prises de consciences, des relations nouvelles entre deux ensembles violemment antagonistes. C'est le processus et le mouvement de cette déchirure qui nous est donné à voir.

Cette idée simple, générale, permet à chaque acteur de situer son personnage du début à la fin de la pièce. Elle sert de guide à l'élaboration de la suite des événements et des rencontres qui font que le personnage appartient au résultat au clan A ou au clan B. A la fin de toutes ces discussions, et alors que nous n'avons pas encore abordé le travail de plateau, je propose aux acteurs de préparer un filage de l'acte 1 et de l'acte 3.

Consignes et Objectifs :

Il s'agit de créer une situation de jeu immédiate. Solliciter la mémoire collective, personnelle, corporelle. Solliciter une part de la mémoire inconsciente. Habituer les étudiants à se poser les problèmes en termes de jeu. Vérifier un état de compréhension de la matière. Mesurer l'étendue des manques.

Il s'agit de jouer les deux actes dans une mobilisation totale (comme si on était déjà en filage). Dans un décor, avec des éléments de costume, etc. … Les acteurs ne connaissent pas leur texte. Ils doivent recréer les situations avec leurs mots. Il ne reste dans leur mémoire que des fragments de phrases, des bouts d'idées, un dessin de structure, des relations lacunaires. Il faut jouer avec cela. Jouer ce qu'on a oublié en « improvisant » avec ses propres mots, ses gestes, les lacunes. Les étudiants qui n'étaient pas dans l'acte 1 ont observé et noté les oublis de ceux qui jouaient.

[22] *Le cauchemar de l'acteur*, exercice inspiré d'une consigne de Vitez, tirée de *Le Théâtre des idées* d'Antoine Vitez.

Retour :

C'était la première fois que je proposais cet exercice (inspiré par Vitez). Je fus à la fois étonné, surpris et à la fois déçu et frustré. Les deux actes « se tenaient ». On retrouvait globalement la direction narrative, les personnages s'apparentaient plus ou moins à leur fonction. L'espace était organisé. Les corps se déplaçaient. Le texte improvisé rendait compte globalement des situations. Il y eut quelques moments d'émotions et même de vérité.

Le plus grand intérêt de l'exercice résidait dans la spontanéité des réactions. L'acteur est contraint d'être attentif aux autres, à ce qu'ils disent et font puisque ce n'est pas « prévu » ou « su » d'avance. Une responsabilité de groupe s'est organisée. Parfois l'acteur n'arrive pas à réagir. Il est bloqué, il a un trou, il est inhibé, gêné, surpris ; il est pris au dépourvu, il n'arrive pas à recoller à l'histoire. Il fait tout à coup l'objet de tous les regards. Ces moments sont des mines d'or car on est au cœur du « ici et maintenant ». Il faut inventer du nouveau pour sortir de ce mauvais pas et relancer le jeu.

Ces instants sont également riches si on les décortique. Comment mon personnage résout-il ce problème ? Que manque-t-il à mon personnage pour pouvoir réagir ? Etc.… Ils indiquent les lacunes intérieures, les trous dans la constitution du personnage et dans ses relations. Enfin, ces accidents provoquent en général une émotion vécue et réelle qui peut servir de référent pour des situations parallèles que le personnage vivrait.

De temps à autre, le langage contemporain, familier, improvisé donnait aux acteurs un accent naturel qu'on a du mal à susciter avec un texte écrit. Il est important de garder la trace de cette justesse lorsqu'on passera au texte.

Ce qui était frustrant était l'imprécision des enjeux de la pièce. La tendance du jeu était lourdement sentimentale. Les personnages s'apitoient sur eux-mêmes, se laissent aller à la tristesse, au désespoir. Les corps sont peu mobilisés. L'énergie ne circule pas, et tout est « comme dans la vie » avec des relâchements à contresens des situations.

Les Objectifs des personnages ne sont pas envisagés comme vitaux. On n'a pas la sensation du mouvement des personnages ni de l'évolution de leurs relations. A l'issue de la pièce, leur choix changera leur vie : il y a donc là une urgence, une vitalité qui n'était pas perceptible dans le jeu. La prise de risque des étudiants, en regard de la pièce, était trop petite. C'est l'occasion d'insister sur le caractère vital du jeu au théâtre et donc de l'implication personnelle des acteurs. Les étudiants n'utilisaient pas suffisamment leur mémoire inconsciente. Ils s'étaient fixés des balises trop sages pour favoriser la prise de risques.

On en vient à l'issue de cet exercice à rappeler quelques principes pour approfondir le personnage : d'où vient-il ? Que veut-il ? Quelles sont les circonstances qui l'entourent ? Que dit le personnage ? Quel est son non-dit ? Comment composer mon personnage en fonction de moi, …

Le personnage

Pendant quelques temps, nous allons quitter la pièce en tant que telle pour que chaque étudiant approfondisse et s'approprie son personnage. Ici, tous les modules concernant la construction du personnage étudiés au trimestre précédent dans les « Etudes stanislavskiennes » vont être littéralement appliqués à Gorki.

1. Présentation du personnage

Nous explorons, en fonction de la matière dramaturgique et du premier filage, le personnage dans son « biorythme ». Pendant un ou deux services, les étudiants travaillent ensemble leur personnage devant moi.

Au moyen d'actions physiques simples (courir, marcher, s'asseoir, manger, boire, …) et en utilisant des rythmes différents, les acteurs s'exercent. Ils cherchent à ressentir dans leur corps les différences de poids, de centre de gravité, les variations de mouvements et de respiration du personnage. Ils doivent en quelque sorte traduire par l'action les images mentales qu'ils ont de leur personnage et inversement. Mes interventions sont d'ordre multiple. Il m'arrive régulièrement de leur demander d'exagérer les mouvements, de les répéter, de laisser entrer en eux jusqu'à la micro impulsion pour qu'ils deviennent les réflexes du personnage.

J'ai demandé aux étudiants, pour ce travail, de faire une première proposition de costume. Le choix des éléments de costume et d'accessoires est très important. Il faut s'habituer à des coupes d'une autre époque qui implique un maintien différent du nôtre. L'originalité ou l'étrangeté du choix d'un accessoire peut caractériser grandement le personnage. Ce choix doit être personnel. Il est une passerelle entre soi et l'autre. Souvent, j'ai vu des acteurs comprendre leur personnage à cause d'une chaussure ou d'un corset. C'est concret, cela agit sur le corps, cela modifie la respiration et déclenche matériellement l'imaginaire. Le jeu avec le costume et avec ce qu'il produit sur le corps peut devenir signe social et psychologique. Par ailleurs, l'évolution du costume peut accompagner l'évolution du personnage. Cet exercice est l'occasion, en dialogue avec l'étudiant, de bien différencier les éléments matériels qui vont aider à la constitution du personnage de ceux qui risquent de la perturber.

2. Observations

Elles sont, dans ce *Point de Passage Obligé*, également vivement conseillées. Trouver dans le réel une personne appartenant à la même famille que le personnage (une commère malheureuse qui ne cesse de se plaindre et de ragoter, une bourgeoise pratiquante à cheval sur la morale, un avocat sûr de lui et cynique). Emprunter des caractéristiques, des tics, des rythmes. Des fragments utiles et très singuliers que je reconnais et que je peux mélanger à mon imaginaire. Les observations ne sont pas présentées en tant que telles. Tout n'est pas utile dans les observations. Il faut trier en fonction de l'époque et de la psychologie du personnage écrit. Néanmoins, il ne faut pas censurer ce qui pourrait jouer comme une contradiction, comme une facette inattendue du personnage. D'autre part, l'observation amène l'actualité contemporaine dans le travail.

3. Biographie et Moment privé

Les consignes de l'exercice sont les mêmes que dans le *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes ». Le protocole également.

Consignes et Objectifs :

Imaginer (ici à partir des informations données par l'auteur, par le contexte historique et géographique) les moments clés de la vie du personnage. Etre précis et surtout cohérent. Sélectionner ce qui aidera à jouer. Approfondir un moment déterminant où le personnage est confronté à son « problème fondamental ». Concevoir des modèles d'êtres (des êtres ou des modèles auxquels les personnages veulent ressembler). Présenter à tour de rôle devant un « public ami » à la première personne, en costume.

A la différence du trimestre passé, le Moment privé est raconté à l'intérieur de la Biographie. Il n'est donc pas joué dans une situation fictive. En revanche, il doit être très détaillé et l'émotion qu'il suscite doit envahir à nouveau totalement le personnage, comme cela arrive parfois lorsqu'on formule pour la première fois un événement important survenu dans le passé.

Retour :

Si la constitution individuelle (psychologique) du personnage s'éclaire petit à petit, son ancrage historique et géographique est beaucoup plus flou et occasionne encore des contresens. En termes de codes sociaux, de conventions, d'habitudes, il y a beaucoup d'inconnues. Il est nécessaire de lire et relire la pièce, de poursuivre les recherches historiques (vie quotidienne en Russie, photos d'époque, récits, films, pièces, …). Il est important de continuer à nourrir son imaginaire. Attention de ne pas projeter notre époque et notre culture sur celles de la fiction (relation familiale, liberté des mœurs, confusion de religion, environnement technique…). L'appartenance à une classe sociale, ses idéaux, sa conscience, son rapport aux autres classes nécessite un imaginaire nourri que seule la mémoire personnelle ne peut satisfaire.

A la fin de ce travail, je suis intervenu directement. Principalement sur le moment privé. Je provoquais les acteurs, les poussait dans leurs retranchements par des questions brèves, incisives, nombreuses. Je cherchais à les déstabiliser pour les impliquer « ici et maintenant » dans le problème du personnage.

Chez certains étudiants, ce fut la première fois qu'ils éprouvaient une émotion réelle en scène. L'important est d'en garder une mémoire vivante, quitte à la retrouver par de nouveaux chemins. Je cherchais à donner la mesure et l'intensité des personnages. Trop souvent, les émotions étaient décrites et sans effet sur l'existence du personnage. Je voulais qu'ils trouvent le « jus », le « concentré », l'âme du personnage disait-on autrefois.

4. Exercices de Perception et Actions physiques

S'ils ne sont pas systématisés dans ce *Point de Passage Obligé* par des expériences programmées, ils doivent devenir une attitude de travail, un entraînement à la sensibilité.

Régulièrement, et jusqu'à la fin des filages, les exercices de perception et les actions physiques sont sollicités sous forme de « cinq sens » et « mouvement ralenti » dans le but de préparer l'acteur à être disponible à lui-même et à ses partenaires. Ils sont aussi utilisés lors des séances partielles sur une scène ou une séquence. Pour épurer le mouvement, faire participer tout le corps aux actions.

Il m'arrive, lors de ces répétitions, de rechercher les tensions, les affects et les émotions des acteurs uniquement par la recherche, l'arrêt, la correction du mouvement adéquat et adjuvant à la situation. Je crie des « stop », les partenaires s'immobilisent dans la position dans laquelle ils se trouvent, modifient leur corps pour créer des « lignes de force » et des circulations d'énergie entre eux. Même des modifications très légères changent le rapport entre les personnages.

L'exploration des actions physiques dans un état de perception sensible (perception extérieure et intérieure du corps) se fait indépendamment du travail « psychologique ». Parfois même en contradiction. Le matériel, ici,

c'est l'acteur avant tout avec son corps personnel. Celui-ci va porter les signes de l'intérieur vers l'extérieur. L'exercice sur la séparation des intentions, décisions, actions, réactions au moyen du mouvement en rythme changeant et en arrêts à chaque décomposition n'a pas besoin des circonstances psychologiques de la situation. Elle est travaillée sous l'angle cinétique et mécanique. Les conflits intérieurs et extérieurs sont marqués entièrement dans le corps sollicité (opposition de direction, freinage, coupure, …). Les deux entrées mentale et physique doivent évidemment, à un moment donné du travail, se synthétiser dans une rétroaction permanente.

Ce type de travail sur base de perception – mouvement – rythme occupe dans mon travail une grande place lors du travail des scènes. Sous des formes variées c'est-à-dire pas toujours systématisées. Je peux, par exemple, arrêter une scène et travailler deux heures sur une micro séquence alors qu'initialement je ne l'avais pas prévu.

Je considère cette pratique comme essentielle même si le descriptif des projets ne lui laisse pas une place suffisamment révélatrice de son importance. Toute la « mise en place » et l'organisation des conflits de la situation passe par cette recherche. Il est encore plus difficile de décrire ce type de travail mais je tiens à dire que la justesse du « Jeu intérieur » s'explore autant dans le corps que dans l'esprit.

Filages

1. Adresse – Vitesse - Intensité

Après le visionnement, une par une, des Biographies et des Moments privés, je demande de préparer un nouveau filage de la pièce qui me permettra de voir comment les personnages se seront densifiés, enrichis, complexifiés depuis le premier filage « intuitif ».

Nous avons pris quelques décisions scénographiques. Nous présenterons la pièce dans trois locaux différents : l'acte 1 : intérieur de la datcha, l'acte 2 : terrasse de la datcha, l'acte 3 : dans un champ, l'acte 4 : (retour à l'intérieur de la datcha). Nous ne gardons comme accessoires et décor que ce qui fait signe et ce qui aide les acteurs (choix des bancs de cinéma pour l'acte 1, un banc pour la terrasse, ballot de paille et nappe de pique-nique, panier, … pour l'acte 3 ; table de repas pour l'acte 4 dans le fond). L'espace reste le plus vide possible. L'acteur doit aussi « porter » en lui l'environnement. Au fur et à mesure de l'avancement des filages, les acteurs vont amener de quoi ajouter, par petites touches, des éléments signifiants et esthétiques.

Consignes et Objectifs :

Filer en tentant de jouer ensemble de manière à suivre le « fil rouge ». Jouer les intentions de son personnage le plus complètement possible.

Retour :

Les étudiants se sont lancés dans cet exercice mais je les ai assez vite arrêtés. Le motif de cette interruption s'explique par l'inhibition qu'ils ont à jouer l'intensité des conflits. Je vois que leur personnage s'est approfondi, je sens qu'ils comprennent mieux les situations et le contexte mais, soit par peur soit par inexpérience, ils nappent la pièce d'états abstraits et sentimentaux. Il se dégage de ce qu'ils jouent une monotonie vaguement triste et ennuyeuse.

Je change la consigne et leur demande (sans mouvements) d'échanger les répliques à très grande vitesse en parlant fort (proférer) et en s'appuyant sur les consonnes. En ce qui concerne la vitesse, ils ne doivent plus respecter la ponctuation. Ils respirent seulement lorsqu'ils en ont besoin. Dès que le rythme ou l'intensité se ralentira, je leur crierai « plus vite, plus fort ». Ils doivent évidemment connaître leur rôle et la pièce. Cet exercice ne doit pas se changer en performance articulatoire ou virtuosité technique. Là n'est pas le but.

Les objectifs sont divers : empêcher leur pudeur, leurs censures, leurs inhibitions de s'installer dans le jeu, ainsi que tout jugement simultané sur ce qu'ils sont en train de faire. Casser le schéma préconçu et stéréotypé de ce type de théâtre (le « Jeu intérieur » est lent, atmosphérique et triste). Porter leur attention sur un objectif technique dans l'espoir qu'ils seront surpris, débordés, envahis, « possédés » par ce qu'ils disent et qui vient de leur inconscient – ils en savent plus qu'ils ne croient [23]. Explorer, par la profération, une théâtralité contraire à la vie quotidienne et anti naturalisme en espérant qu'ils ne cherchent pas leur vérité en mimant ou en copiant la vie mais bien en comprenant organiquement la musicalité, le rythme, le mouvement du texte écrit. Soutenir et affiner leur attention collective, la rendre organique, animale. Eprouver la « pression » que vivent les personnages, l'urgence, le côté vital des interventions (parler fort et vite implique une pression intérieure qui peut être analogique avec l'intensité et l'urgence des conflits). Modifier la mobilisation corporelle et vocale de manière à impliquer l'acteur « ici et maintenant » en espérant qu'il va, par nécessité et sous la pression, trouver d'autres manières de respirer ou d'utiliser des résonateurs.

Cet exercice a donné des résultats. Pour certains ce fut un véritable déclencheur. Des émotions, des affects mais aussi des respirations et des timbres de voix refoulés jusqu'à présent ont émergés.

Par la suite, nous avons reproduit quelques fois cet exercice partiellement. Le danger, comme toujours, est d'en faire une recette. Il s'épuise lorsqu'il devient mécanique. La variété des exercices et le changement de consignes en cours de processus provoquent souvent un effet de surprise qui déclenche des « premières fois ». Après, lorsqu'on veut les retrouver, il faut ruser avec soi-même pour re-susciter la spontanéité des « premières fois ». Néanmoins, même si ultérieurement je n'ai pas été aussi ému que cette fois inaugurale, cela reste un exercice utile à la clarté du texte et des intentions.

2. *Travail sur le mot, l'image mentale, le sous-texte puis l'adresse*

Ce travail est une variante d'un exercice générique conçu, pratiqué et transmis par René Hainaux. Je me propose, ici, de récapituler de façon synthétique cette étape de travail. Dans le projet, les étudiants ont pratiqué ces différentes unités à divers moments et jusqu'à la fin mais pas toujours dans son ensemble. Soit parce que je changeais d'exercice (actions physiques) en fonction des besoins, soit parce ce que tel ou tel étudiant avait plutôt besoin d'exercer seul tel ou tel aspect du module.

Consignes et Objectifs :

Faire le vide et ou pratiquer l'exercice des « cinq sens » de façon à élargir sa disponibilité. Se coucher dans le noir, les yeux fermés, dans un espace personnel et « sécurisé ». Passer en revue, dans sa partition, chaque mot du texte (verbe, substantifs, adjectifs, adverbes, on laisse tomber les déterminants, prépositions, pronoms, conjonctions) en laissant venir toutes les images qui s'y attachent, les images logiques, les analogiques, les métaphoriques. On chuchote le mot plusieurs fois et on laisse « dériver » les images. Cela prend du temps. Une image en appelle une autre et ainsi de suite. La mémoire affective et épisodique (événement) crée des réseaux d'images où se mêlent représentations mentales et souvenirs personnels. Lorsqu'on a l'impression qu'on a été provisoirement au bout de son potentiel, on change de mot. Il s'agit dans cette phase de son moi intime, de ses images personnelles et non pas celles du personnage.

Lorsque cette étape est achevée, on la recommence mais en liant les mots et en réintroduisant les articulations de manière à retrouver le sens des phrases. Les images sont toujours personnelles, les anciennes se mêlent à des nouvelles de sorte que l'on réalise une chaîne d'images, un « film » sur chaque phrase. On introduit ces phrases dans la situation dramatique de la scène de la pièce et on « invite » le personnage à saisir ou refuser telle ou telle image. Ici, on constitue les sous-textes du personnage en sélectionnant et en modulant ses propres images.

Les « images » (qui peuvent être des actions, il ne faut pas comprendre « image » au sens statique du terme) du personnage peuvent être en contradiction totale avec les mots qu'il prononce. On peut dire quelque chose et

[23] *Explorer avec l'acteur tout ce qu'il ne sait pas qu'il sait.* Max et Olivier Parfondry. Texte publié dans *Profession Acteur 1993 / 2003*, page 37.

penser à une autre chose, on peut mentir, on peut se cacher une vérité… texte et sous texte ne sont pas des redondances. L'analyse des scènes et des stratégies personnelles du personnage doit avoir été faite auparavant.

Ensuite, on s'assied, on ouvre les yeux, on se met en face du ou des partenaires, très proches, et on chuchote la scène en communiquant par les mots écrits mais en agençant dessous les mots des chaînes d'images explorées (cela se fait lentement). Je demande pour cette étape, après chaque phrase, de joindre une action physique simple. Cette action doit accompagner l'émission des mots. Elle symbolise le message transférant de l'Emetteur au Récepteur. Le récepteur, s'il n'a pas pleinement reçu l'intention refuse l'objet : dans ce cas l'émetteur doit recommencer.

Après les images, il s'agit de répéter le mot puis la phrase à voix haute en la chargeant de valeurs affectives, émotionnelles, d'images. La phonétique, la diction deviennent dans l'esprit des analogies sonores, des épisodes et des représentations mentales (sans redondance nécessairement). On laisse le corps réagir de façon instinctive tout en répétant le mot ou la phrase changée (sans redondance : le corps doit être traversé). Cette partie du processus sera plus développée dans le *Point de Passage Obligé* « Tragédie » que dans celui du « Jeu intérieur ».

Retour :

Je passe entre les groupes, j'écoute. On sent immédiatement lorsqu'un mot ou une phrase est « chargé » ou pas. Lorsqu'il ne l'est pas, je fais recommencer l'exercice. Celui-ci doit être répété souvent, comme un entraînement. Percer les couches successives, élaborer l'univers mental du personnage, son inconscient à l'aide du sien, constituer le sous-texte et le discours intérieur au moyen de sa propre intériorité, laisser envahir le corps, communiquer, tels sont les objectifs de ces processus.

3. Répétition des scènes, actes…travail en détail

Nous arrivons à ce moment du travail où nous répétons, filons par parties ou bien filons l'entièreté de la pièce. Ce moment difficile à décrire, où toutes les pistes proposées durant le trimestre sont sollicitées ensemble et/ou séparément, où j'arrête et interviens de manière multiple et diverse suivant l'étudiant et la difficulté rencontrée.

Toutes les remarques proposées sur la partie analogue des « Etudes stanislavskiennes » demeurent valables. Il faut noter que je débute les séances « partielles » par une italienne [24] et un rappel des enjeux de la scène (objectifs, conflits, séquences, charnières, personnages, …) et si besoin est, j'alimente, par le concret, l'imaginaire des acteurs en paraphrasant les scènes ou les conflits, en les transposant dans des situations plus familières ou en les comparant à d'autres œuvres que les étudiants connaissent.

S'ensuit la représentation de la scène ou de l'acte que tantôt je laisse filer jusqu'à son terme, tantôt j'arrête à un endroit car je sens un problème. En fonction de celui-ci (enjeu plat ou vide, jeu seul, anticipation, mauvais contact, intentions sans vérité, déconcentration, fabrication de l'émotion, corps inerte ou quotidien…), j'adapte le travail à construire.

De la discussion générale au travail sur les actions physiques, de la répétition longue d'une séquence, d'une phrase, d'un mot, d'une entrée à un exercice physique, du jeu d'une séquence au ralenti chuchoté à la scène improvisée avec ses mots, d'un retour au « cinq sens » sur les accessoires au marquage d'intention, de la sollicitation rapide et sèche d'intonations à l'écoute du silence, de l'évocation d'un souvenir à l'exercice physique qui épuise, de l'écoute d'une musique à l'action répétitive, j'incite l'acteur, par mes propositions, à résoudre le problème survenu.

Ce travail « à la pioche », sur les détails, se réalise en plusieurs couches, deux en moyenne. Ces partiels, sur tout travail, donnent lieu parfois à des moments de grâce. Mais ils ressemblent plus souvent à de l'artisanat où chaque élément doit être sculpté, poli avant l'assemblage. Si dans la première partie des filages des gros problèmes surgissent, on retravaille des partiels à la pioche, à côté des moments de filage.

[24] Italienne : répétition du texte à voix haute et en groupe.

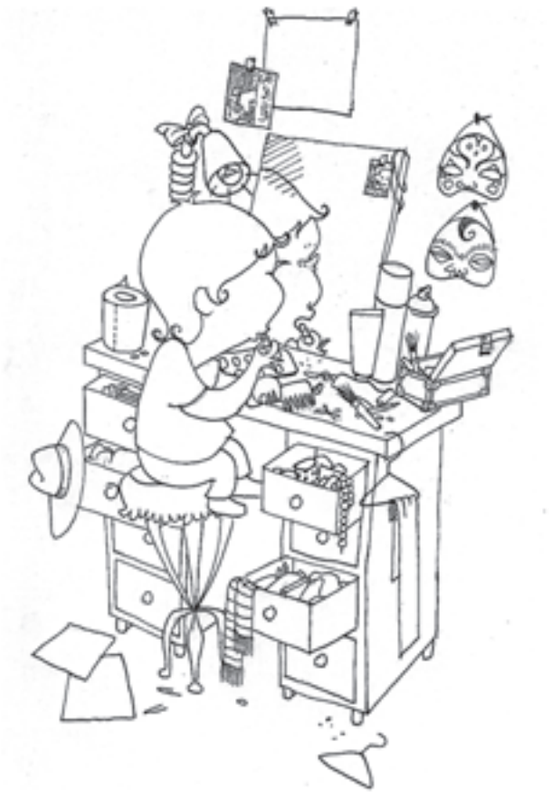
Quand on a terminé ce « corps à corps », les filages proprement dits peuvent débuter. Je me contente alors de retours détaillés dans un premier temps, moins détaillés par la suite. Les acteurs deviennent petit à petit les maîtres du jeu et il faut s'effacer pour laisser mûrir le travail. Il est nécessaire, selon moi, que les étudiants endossent et fassent fructifier ensemble leur liberté de jeu. Elle seule donnera à l'acte du théâtre sa véritable dimension.

Conclusions

Entre le *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes » et celui du « Jeu intérieur », les étudiants ont passé six mois sur la formation de l'acteur. Nous invitons, en guise de socle de notre formation en art dramatique, nos futurs acteurs à explorer pratiquement les propositions méthodologiques et artistiques de Stanislavski.

Par cette confrontation, nous souhaitons, qu'en fin d'année, les étudiants comprennent que jouer est un engagement total de la personne ; que cet art suppose une technique et un entraînement mais aussi une éthique de travail et un point de vue sur le monde ; que ni l'inspiration aléatoire ni le recours vulgaire aux recettes toutes faites ne suffiront jamais à combler la force potentielle du théâtre ; que le plaisir de jouer ensemble « ici et maintenant » pour d'autres occasionne de la souffrance, des remises en questions, du découragement mais aussi d'immenses joies lorsque, tout à coup, on découvre l'inattendu.

Cette formation de base de six mois doit avant tout servir à cela. D'autres *Points de Passages Obligés* vont suivre ; d'autres projets seront initiés. Dans bien des cas, nous nous éloignerons du naturalisme, du « jeu psychologique ». En revanche, la quête du « mentir – vrai » par le psychisme et l'action physique en rétroaction permanente restera, quelle que soit la dramaturgie étudiée, notre but. En cela, ces deux projets ont bien leur place en première année.



Racine
Théâtre I

Grand Style Racine
(Décembre 2001 – mars 2002)

– Introduction
– Objectifs généraux
– Descriptif du projet
– Phase d'immersion
– Travail sur les personnages, les situations, les états
– Options définitives pour le dispositif scénique en lien avec la spécificité du projet
– Filages et filages publics
– Evaluation
– Conclusions

Grand Style Racine

Décembre 2001 – mars 2002

Introduction

Ce *Point de Passage Obligé* est le plus ancien au sein de notre école. Il a été conçu par Jacques Delcuvellerie dès la fin des années 70 ; il l'a ensuite dirigé pendant plusieurs années avant de passer la main à Philippe Laurent qui à son tour l'a conduit à plusieurs reprises l'imprimant de sa personnalité, et en y proposant une approche singulière. Alors que Jacques Delcuvellerie, à son retour au Conservatoire, menait son expérience du Studio au début des années 90, il a parallèlement repris le *Point de Passage Obligé* « Racine » dans le but de me le transmettre. J'étais donc, en 93, son assistant. Entre 93 et 2001, j'ai eu l'occasion de diriger un projet Tragédie grecque en compagnie de Max Parfondry ainsi qu'un projet « Racine ». Expérimenter cette matière à plusieurs reprises, sous des angles différents, m'a permis d'affiner la méthodologie dans la transmission de ce *Point de Passage Obligé.* Le compte rendu qui suit s'attache à décrire celui de l'année scolaire 2001-2002.

Les objectifs de ce travail sont restés identiques depuis ses origines. Jacques Delcuvellerie expliquerait évidemment beaucoup mieux que moi les raisons historiques qui ont déterminé l'abord particulier de cette matière, les nécessités pédagogiques et artistiques qui ont prédominé dans sa démarche, les influences théoriques et pratiques qui ont aidé à concevoir les grands axes de ce travail. Je ne veux pas me substituer à sa parole. Mais après près de trente ans de pratique, on peut rappeler les idées fortes qui ont constitués pour lui les choix spécifiques de la pédagogie de ce *Point de Passage Obligé.*

Le projet s'articule autour des grandes scènes paroxystiques dans l'œuvre de Racine. Il ne s'agit donc pas de monter une pièce mais bien de choisir, dans toute l'œuvre de l'auteur, les scènes où les héros, les « figures », sont enferrées dans un conflit extrêmement fort et qui suscitent chez elles des émotions violentes qui vont jusqu'à les posséder. Jacques Delcuvellerie parlera à ce propos d'émotions « chimiquement pures ». Le choix des scènes est donc déterminé par ce critère. C'est pourquoi on travaille régulièrement sur les mêmes passages.

Cette décision indique assez bien le refus de considérer Racine comme le chantre de l'amour, de l'interpréter selon la formule récurrente des anthologies comme le doux Racine. A l'instar de Roland Barthes dont l'ouvrage *Sur Racine* [25] représente la pierre angulaire théorique de tout le travail, nous estimons qu'en deçà du vers classique et harmonieux, ces rois, ces reines, ces princes et princesses sont littéralement possédés par des forces quasi incontrôlables qui nous ramènent d'avantage au « tuf » archaïque des premiers temps de l'humanité qu'aux tourments psychologiques ou aux simples dépits amoureux de l'époque classique. Par delà les décors en trompe l'œil de cette antiquité revisitée, l'auteur nous confronte aux plus anciens tabous et aux dangers mortels de leur transgression (inceste, tyrannie des pères, rivalités des fils, parricides, régicides, infanticides, …).

Adhérant à la lecture structuraliste que Barthes fait de l'œuvre de Racine, nous nous méfions grandement de tout rapprochement excessif avec notre époque. Nous pensons qu'à force de vouloir « dépoussiérer » l'auteur, nous ne faisons que l'affadir et le trahir. Cette remarque est particulièrement vraie en ce qui concerne le traite-

[25] *Sur Racine* de Roland Barthes, Paris, Ed. du Seuil, 1963

ment de l'alexandrin. Nous exigeons une métrique rigoureuse (12 pieds), le respect de la ponctuation qui implique un souffle particulier, les liaisons – même inusitées de nos jours. Nous travaillons longuement allitérations [26] et assonances [27]. Il s'agit d'une langue poétique, non naturelle et il nous paraît indispensable de la traiter comme telle. Nous avons la conviction que c'est l'éloignement non naturaliste qui nous rapprochera de Racine et non les compromis faciles d'actualisation factice. Ceci ne veut pas dire que nous rejetions toutes propositions dramaturgiques différentes de la nôtre. Dans le cadre de spectacles, bien des options sont possibles. Cela signifie simplement que dans le cas de ce *Point de Passage Obligé*, il nous paraît adéquat de travailler dans cette direction. On comprend, à partir de ces remarques très générales, l'ampleur et l'exigence de la tâche demandée aux étudiants.

Après le *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur », voici les étudiants plongés dans un univers très éloigné de leur quotidien. Ils vont devoir solliciter d'autres ressources, emprunter de nouveaux chemins pour tenter d'atteindre les objectifs contradictoires de ce projet. On leur demandera à la fois une grande maîtrise technique du corps, de la voix, du phrasé mais dans le même temps, on attendra d'eux un abandon nécessaire à la recherche des émotions primaires, des pulsions inconscientes, de la psychologie des profondeurs. La théâtralité de ce *Point de Passage Obligé* réside dans la tension extrême entre contrôle et pulsion. Il oblige l'acteur à se servir des fortes contraintes techniques dans le but de s'en libérer.

Cette expérience, sur « Racine » en 2002, a été précédée de deux ateliers constitués de *Points de Passages Obligés* : un atelier « ici et maintenant » sous forme de couloirs dirigés par Nathanaël Harcq et un projet Phrasé dirigé par Alain Legros et Isabelle Urbain. Nous avions pensé en équipe qu'il était particulièrement judicieux de préparer les étudiants aux objectifs exigeants de Racine au moyen de ces deux ateliers.

L'atelier « ici et maintenant » : Héritier des premiers travaux du Groupov, ce travail sollicite la singularité créatrice, l'inconscient de l'acteur, les parts sombres et enfouies de l'artiste, le dépassement des limites au moyen de « l'écriture automatique d'acteurs [28] ». Un texte de référence est donné comme une proposition d'inspiration forte. Ici il s'agissait de *Pour en finir avec le jugement de Dieu* d'Antonin Artaud. Pendant quarante cinq minutes, sur une musique de Carla Blay, les acteurs plongent dans la part enfouie de leur être en utilisant un espace dévolu (couloir). Ils travaillent simultanément mais leur recherche est individuelle. Ils accomplissent des actions, vivent des émotions dont ils peuvent creuser la profondeur par la répétition continue.

A la suite des travaux du Groupov au début des années 80, Nathanaël Harcq et moi-même avions déjà conduit un atelier « ici et maintenant » sous cette forme. Il nous est apparu spécifiquement préparatoire dans ses objectifs pour toucher aux émotions « chimiquement pures » et atteindre des zones transgressives de l'être. Nous savions donc comment lui donner un cadre rigoureux.

Le phrasé : *Point de Passage Obligé* dont les objectifs sont de découvrir, se familiariser, comprendre, respirer, utiliser, communiquer et interpréter la langue classique française du 17e et 18e siècles. Il s'agit d'une exploration du génie de la langue tant du point de vue de la forme que du sens qu'elle véhicule. Alain Legros et Isabelle Urbain ont décidé de travailler sur Bossuet, contemporain de Racine. Ce projet préparait à l'utilisation de l'alexandrin chez Racine et éclairait les visions religieuses du monde à l'œuvre au 17e siècle.

Ces deux projets nous ont permis d'entrer dans la matière munis de pré requis non négligeables.

Objectifs généraux

1. Travail sur la « possession »

Ce n'est pas moi qui parle. Une force agit et s'exprime par mon corps, par ma bouche. Les personnages sont des

[26] Allitérations : répétition d'une consonne à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots.

[27] Assonance : répétition du son d'une voyelle ou d'un son voisin à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots.

[28] Ecriture automatique d'acteurs : voir Cahiers du Groupov.

« figures », c'est à dire qu'ils sont moins définis par leur psychologie que par la fonction qu'ils occupent les uns par rapport aux autres dans le « système conflictuel » racinien (père, fils, roi, mère...). Ils sont plus grands que moi. Ils ont la possibilité d'entrer en contact avec « l'invisible ». Le monde des morts, le culte des ancêtres, la présence des divinités inquiétantes est pour les « figures » une réalité. L'invisible agit sur elles aussi sûrement qu'un personnage.

Dans les scènes paroxystiques, l'état de la « figure », c'est à dire sa densité émotionnelle à un moment donné, est « chimiquement pur ». Une émotion l'envahit totalement, sans altération, sans médiation. L'extase du désir, la colère vengeresse, le désespoir profond sont absolus. C'est en ce sens que ces émotions deviennent de véritables forces possédantes qui peuvent dans certains cas, se transformer en transes. Lorsque la « figure » change d'état elle le fait brutalement. Elle passe ainsi d'une émotion pure à une autre tout aussi entière, d'ailleurs souvent son exact contraire, sans transition presque simultanément (de l'extase amoureuse à la folie meurtrière sur la durée de deux vers).

Le premier objectif du travail a pour ambition de chercher avec nos étudiants les pistes qui leur permettront d'approcher ces états extrêmes au plus loin dans la psychologie des profondeurs, de l'inconscient et de la mémoire archaïque ; de se laisser envahir par eux, de pouvoir les reproduire et les communiquer à un public de manière crédible.

2. Travail sur la langue

2.a. Dans le théâtre de Racine, parler c'est faire.

Avec la parole, les figures se caressent, se blessent à mort, se combattent, se provoquent, …Le langage est action. Il est une arme concrète. D'autre part, le verbe est le véhicule des états. C'est par lui que la figure exprime sa possession. Il est donc à la fois action et émotion ce qui suppose un double travail sur le sous texte (les images mentales se rapportant aux mots) et sur la matérialité, la texture des phonèmes (le mot comme arme à la disposition de la figure).

2.b. L'alexandrin.

La langue de Racine est l'alexandrin classique obéissant à un certain nombre de règles de métrique, de liaison, de rythme, de ponctuation, d'enjambement, …Nous étudions scrupuleusement ces règles et nous les appliquons avec rigueur, persuadés que c'est par la poétique non naturelle que la sauvagerie de ce théâtre a le plus de chance d'émerger. Le travail sur le vers occupe une grande place dans le projet. Le professeur de phonétique s'implique grandement dans la transmission et l'application de ces règles. Cette étude sollicite discipline et contrôle de ce qu'on produit et représente une contrainte puissante qu'il faut *in fine* s'approprier pour libérer ses émotions.

3. Maîtrise des situations dramatiques

Ni l'intensité des émotions chimiquement pures, ni l'artificialité et l'ancienneté de l'alexandrin ne doivent empêcher la compréhension des situations. Le public doit saisir les conflits représentés sans efforts ni gènes dus, par exemple, à une voix désagréable ou à des émotions inappropriées. Nous rejoignons là des objectifs largement décrits dans les deux *Points de Passages Obligés* précédents tels que l'analyse des pièces et des scènes, les études dramaturgiques, le découpage en séquences, les objectifs des personnages, les circonstances, l'évolution dramatique, les biographies, le contact, le jeu ensemble, l'écoute...).

Dans la pratique, ces trois objectifs principaux fonctionnent comme des contradictions. Ils sollicitent, comme nulle part ailleurs des aptitudes à la fois de grande spontanéité dans le jeu mais aussi de contrôle de son instrument. En ce sens, le *Point de Passage Obligé* devient comme un concentré des difficultés rencontrées dans tout type de théâtralité forte, non quotidienne. C'est la raison pour laquelle il nous paraît si important dans notre pédagogie.

Les objectifs décrits ont pour conséquence un travail tout particulier sur l'instrument de l'acteur à savoir son corps et sa voix. Pour approcher nos ambitions, une transformation du corps « comme dans la vie » sera indispensable. Certaines règles sont ici aussi de rigueur. Les figures ne peuvent se toucher sous peine de s'anéantir ; les conflits paroxystiques sculptent les corps en opposition de directions. La voix doit atteindre « la grande dimension [29] », ce qui suppose une respiration, un souffle, un timbre inhabituel. Même immobile, l'acteur est toujours en mouvement ... Cet aspect du travail est essentiel. Il est le moyen incontournable de rendre crédible le résultat du travail.

Descriptif du projet

Cette année là, le groupe « Tragédie » était constitué de tous les étudiants de l'école mis à part les étudiants de première année. En effet, considérant comme fondamentale et incontournable, la traversée de ce *Point de Passage Obligé* par tous les étudiants, j'ai intégré à la promotion que j'avais décidé de suivre l'ensemble des étudiants de la classe de finalité, à savoir ceux de troisième et quatrième années. Nous n'avons présenté à l'évaluation que le projet « Racine ». Cela représentait une trentaine de personnes, une quinzaine de scènes à travailler, un résultat d'une durée de cinq heures. Mais surtout, cela mobilisait chaque étudiant concourant autour d'un vaste et unique projet. Nous n'avions jamais tenté ce genre d'expérience. Le temps d'un trimestre toute l'école a contribué à l'élaboration d'un travail. Il en a résulté une atmosphère très particulière. Comme un rêve d'école idéale.

Les enseignants, comme les étudiants, partageaient un même voyage. Les collaborations entre pédagogues furent nombreuses et fructueuses. Les professeurs des cours de base (corps, voix), de phonétique, d'art dramatique se sont engagés ensemble et sans compter pour atteindre à l'exigence de ce projet. Nous avons profité de l'expérience de chacun. Les notions d'artisanat, de collectif et d'échange ont été dans ce travail largement actualisées. Ainsi, au-delà du *Point de Passage Obligé* lui-même, toute la pédagogie de l'école s'est concentrée autour de ce centre de gravité pendant un semestre. Jacques Delcuvellerie, en plus de sa contribution dramaturgique et de la transmission de son savoir et de son expérience a été invité aux moments charnières du travail. Son regard acéré ainsi que sa mémoire nous ont permis d'approfondir notre démarche. J'étais assisté dans mon travail par Jeanne Dandoy qui a repris ce *Point de Passage Obligé* deux années plus tard.

Phase d'immersion

1. Introduction

Le *Point de Passage Obligé* « Grand Style Racine » peut faire naître chez certains étudiants un sentiment d'appréhension. La crainte de remuer en soi des émotions désagréables et de rappeler à sa mémoire des événements dérangeants, la peur d'une remise en question de soi-même, l'impression d'écrasement et d'impuissance devant pareils personnages, le doute ressenti quant à la maîtrise de son corps et de sa voix, toutes ces angoisses suscitées par l'exigence des objectifs, si elles ne sont pas dénouées progressivement, peuvent devenir un obstacle pesant sur le bon déroulement du travail. L'étudiant se met à douter ; il peut se décourager et rejeter le travail ou compenser ses manques par une forme vide faite de cris incongrus et de gesticulations parfois jolies mais souvent

[29] Définition subjective : dimension d'oratorio

dénuées de sens. Aucun territoire inconnu ne se traverse sans une part d'effroi et l'on peut, en effet, être secoué par les forces telluriques qui couvent dans les entrailles de l'humanité. Pour mettre à jour ce qui est caché ou diffus, l'acteur doit s'engager de tout son être. Ce serait une erreur et un mensonge de minimiser la confrontation avec Racine. Mais il est aussi nécessaire d'apprivoiser ses peurs et de les utiliser comme alliées. Un minimum de confiance en soi et dans les autres est indispensable si l'on veut livrer une part enfouie de soi-même.

Dans ce sens, il m'a semblé bon de débuter le projet par deux semaines d'entrée progressive dans la matière. On prépare le terrain, on apprend à fonctionner en collectif, on approche par des chemins de traverse le continent des émotions et des états, on se familiarise à la poésie, on aiguise sa sensibilité, on réactive sa mémoire ... Dès le début du travail, j'ai souhaité que chacun soit vigilant à être sincère dans ce qu'il fait. Exiger de soi un dépassement mais sans tricher, sans vouloir donner le change à tout prix. La sincérité implique également la patience : chercher un résultat immédiat conduit souvent à l'échec. Il faut ruser avec soi-même et avec ses défenses naturelles pour accéder à une autre « vérité ». La sincérité n'est pas la naïveté, ni la mesure ; elle se cache et il convient de la débusquer avec l'obstination d'un chasseur.

La première phase d'immersion dans l'univers de Racine était constituée d'un travail sur l'enfance. Il me semblait que ce terrain était particulièrement propice pour approcher indirectement les objectifs demandés. Ce que l'on recherchait dans ses souvenirs d'enfance étaient : les premières émotions, les premières expériences fondatrices ; la présence dominante, avant l'âge de sept ans, de la pensée analogique, magique, métaphorique ; l'importance de l'affectivité et un rapport au monde moins canalisé, moins filtré par la raison et la connaissance des règles sociales qu'à l'âge adulte ; la relation particulière de l'enfant avec les parents, les adultes ; les rapports de dépendance et le besoin de protection vis à vis de l'autorité ; l'égocentrisme et le narcissisme inhérents à toute construction de soi ; l'hypersensibilité au monde onirique.

Outre la création du groupe et la prise de confiance nécessaire, l'objectif principal de cette phase était d'utiliser un matériau personnel, singulier et réel qui puisse re-susciter des émotions puissantes et des expériences déterminantes. D'autant que bien des personnages de Racine ont de nombreux points communs avec l'univers de l'enfance.

2. Exposé libre des étudiants

Avant de commencer le travail sur l'enfance proprement dit, j'ai demandé aux étudiants un exercice générique.

Consignes et Objectifs :

Préparer en peu de temps une intervention personnelle de minimum 10 minutes à propos des termes « Tragédie et Racine ». Communiquer ce que l'on attend personnellement du travail en tant qu'acteur.

Il est conseillé de procéder par associations libres, souvenirs, écriture automatique, … Il ne s'agit pas d'une conférence universitaire. Faire confiance à sa mémoire et à ses intuitions. Il n'y a pas de réussite à cet exercice. On cherche simplement à mettre en commun un maximum d'approches. Le mode de la présentation est totalement libre : montrer un extrait de film, lire un passage d'un livre, jouer des parties de scènes... Il n'est pas nécessaire d'être logique. La seule contrainte est qu'on est seul.

Ce premier exercice, pour lequel il était précisé qu'il n'occasionnerait aucun retour, nous a fait voyager à l'intérieur de 28 subjectivités. Il y a eu des moments scolaires, convenus ; mais nous avons également été surpris par des musiques, des images surréalistes ou fantasmatiques, des rapports inattendus avec d'autres œuvres, des souvenirs précis et intimes ; nous avons découvert des craintes et des ambitions élevées, des attirances mais aussi des répulsions. La décision de s'abstenir de tout jugement a favorisé la liberté de parole et a décomplexé l'imaginaire.

Ce travail nous a permis d'être étonné d'autrui, a excité la curiosité du groupe à l'égard de la matière. De surcroît, ces premières présentations, au-delà de leurs contenus, nous ont renseignés sur l'étudiant. Comment aborde-t-il la consigne ? Quelle est sa tendance première ? Plutôt cérébral et rationnel, plutôt dans l'imaginaire ? Où dans le corps ? Est-il craintif, trop à l'aise ? Biaise-t-il la question ? La prend-il à bras le corps ? Se montre t-il superficiel ou trop pudique ? Utilise-t-il l'humour ou la dérision pour masquer une gène ou un ennui ?... Ces premiers indices seront parfois utiles pour débloquer un problème ultérieur.

3. Travail sur l'enfance : Le jeu

Consignes et Objectifs :

4 groupes de 7 étudiants. Déterminer ensemble un jeu d'enfant collectif (chat perché, …). Le jouer ensemble avec « innocence » et plaisir naïf. Ne pas se préoccuper du regard d'autrui, s'abandonner. Ces exercices sur l'enfance ne nécessitent pas des remarques. Il serait absurde de juger, à ce stade, les capacités d'acteur des étudiants. En revanche, il est utile d'échanger sur les liens qui existent entre ces « jeux » et le théâtre de Racine tel que nous le travaillons.

Après la présentation, je tente d'établir un rapport avec notre recherche. Nous sommes à la recherche d'éclats, de traces du passé lointain. Dans ce jeu basique, il y a des moments, des instants très brefs où le cerveau archaïque, animal parle avec le corps et passe des barrières de la conscience. Plus on se prête au jeu comme le font les enfants, plus cette mémoire va s'exprimer. La règle étant établie, on peut faire « comme si c'était vrai ».

Si on se focalisait sur ces micro-instants (l'instant juste avant de trouver un abri alors qu'on est poursuivi dans l'exercice du chat perché), on observerait chez la personne qui joue une tension corporelle, une voix, et même une émotion primaire différente du quotidien. Une part de ce que nous recherchons dans ce projet a directement à voir avec ces « éclats ». Explorer les sous couches de l'être humain, ses pulsions inconscientes à l'aide du jeu.

4. L'appel à l'enfance

Consignes et Objectifs :

3 groupes de 9 étudiants (durée par groupe : environ 60 minutes). Préparer une chanson enfantine la plus ancienne possible. Former un large cercle. En engageant tout son corps, prendre contact avec le centre du cercle comme s'il s'agissait d'un puits. Piétiner doucement sur place. Murmurer ensemble une mélopée inventée sur le moment et ne comprenant pas de texte en direction du bord du « puits ». Cumuler les énergies du groupe. Le centre du cercle est comme un trou noir à l'intérieur duquel on peut remonter le temps. La mélopée dit : « mon enfance, reviens m'envahir ». L'appel doit durer. Lorsqu'on sent l'appel entendu, on laisse venir sa comptine personnelle, sans forcer. On la répète en boucle très doucement. Puis on la laisse envahir tout le corps. Lorsqu'on se sent prêt, on vient la chanter au centre du cercle les yeux fermés mais en restant en contact avec les autres. Ceux-ci soutiennent le chant en murmurant.

Pour la plupart des étudiants, il y eut quelques émotions fortes ; des rires, des larmes, des comportements d'enfants, semble t-il non truqués. Par ailleurs, ce travail présentait un grand intérêt en ce qui concerne le lien corps - voix - émotions. Souvent, le corps était mobilisé mais sans être crispé ; la voix chantée se plaçait dans des résonateurs inusités. Même lorsque le chant était faux, cela paraissait plein. Le grain de la voix traduisait un véritable contact avec quelque chose d'enfoui.

Retour :

Le travail sur sa propre enfance permet en effet d'entrer en contact avec une part d'inconscient ; de réactiver physiquement une mémoire ancienne. Il importe de garder un rapport simple à ce type de travail. Ne pas chercher un résultat, ni chercher à impressionner autrui par un investissement volontariste. C'est le chemin personnel qui compte. La nécessité du « conditionnement magique conscient » auquel on accorde une bonne foi ; la ritualisation en tant qu'adjuvant. Etre vigilant à garder une trace de l'expérience tout en se disant : j'ai parcouru un bout de chemin ; je ne l'oublie pas mais à présent, j'en explore un autre. S'inspirer des rétroactions corps - voix - émotions découvertes dans cet exercice lorsqu'on abordera les scènes.

5. Cinq Sens : Noël, ma fête d'enfant

Consignes et programme :

Pratiquer l'exercice des « cinq sens ». Etre sensible à tous les apprêts de Noël : vitrines, lumières, jouets, patinoire, promotions, chants ... En imprégner tout son être et s'ouvrir aux souvenirs bons et mauvais liés aux circonstances analogues. Etre toujours en contact avec une « cible » concrète. *Auto-conditionnement* : Je suis un ange invisible aux humains. Je découvre la ville pour la première fois avec innocence, émerveillement, ébahissement. Programme :

15h00-15h30 :	Cinq sens globaux. Passage de l'intérieur à l'extérieur. Etre sensible aux changements de lumières. Je me laisse imprégner par les innombrables signaux qui me parviennent. Mouvements légèrement ralentis.
15h30-16h00 :	Porter son attention prioritairement sur les décors de Noël. Travailler sur la vue, l'ouie, et l'odorat.
16h00-16h30 :	Manger et boire quelque chose. Travailler sur le goût ainsi que sur le toucher. Accompagner la tombée de la nuit.
16h30-17h00 :	Favoriser au moyen de la pensée métaphorique et analogique les associations avec son enfance ; laisser intervenir les souvenirs.
17h00-17h30 :	Retour à l'école. Prendre un espace à soi dans le local. En murmurant de façon répétée « je me souviens », laisser libre cours à ses souvenirs aussi bien immédiats que très anciens.
17h30-18h00 :	Pause silencieuse.

6. Retour au chant de l'enfant

Consignes et Objectifs :

L'objectif est de reprendre contact avec une scène du passé et de la « revivre » dans tout le corps. Les étudiants sont tous ensemble dans l'espace tournés face au mur. *Auto-conditionnement*: Le mur représente une paroi poreuse derrière laquelle se trouve une scène du passé. Tenter par la voix, le corps, le chant d'enfant précédé du piétinement et de l'appel, de faire surgir de derrière la cloison une sensation forte provenant du passé. Se laisser imprégner par la scène et laisser celle-ci nous transformer. Lorsque la scène du passé s'est insinuée dans la chanson au point de se fondre en elle, se retourner et déposer son chant au milieu du local. Durée entre 60 et 90 minutes, à la suite de la pause silencieuse. L'après midi « cinq sens » étant la phase préparatoire de ce travail.

Il est impossible de vérifier si l'expérience de l'après midi fut opérante. L'exercice sur le chant d'enfant m'a paru peu enrichissant. Sensation qu'il a été bâclé. Il y a eu peu de changements émotionnels. Certains étudiants se sont dépêchés de finir l'exercice. Ils sortaient du local en perturbant ceux qui n'avaient pas encore achevé. Difficulté de faire travailler 28 personnes dans un même local. Déjà on éprouve la difficulté du revivre. La chanson a t-elle épuisé son pouvoir évocateur ?

7. Les sauts d'enfant

Consignes et Objectifs :

Poursuite du travail sur la perception d'une émotion forte articulée au corps. Disjonction mouvement – voix - émotion. Emotion travaillée : la joie.
Remémoration brève de son enfance. Se souvenir de moments d'exultation traduits par des sauts (sauts sur place à l'annonce d'une bonne nouvelle, sauts répétés sur un matelas ...).
Exécution à plusieurs reprises des sauts remémorés. Lorsqu'on atteint le point culminant du saut, on pousse un cri de joie.
Reprendre une série de sauts en ouvrant son corps aux « cinq sens ». Porter son attention sur les différentes phases du saut : moment zéro, élan, course, accélération, battue, décollage, phase ascendante, climax avec cri, phase descendante, atterrissage, amortissement ou tout autre décomposition d'un saut donné. Etre sensible à toutes les sensations du corps.

Cet exercice fut loin d'être une réussite. J'espérais que la mémoire physique provoquerait l'apparition d'émotions réelles mais plusieurs étudiants ont fabriqué leur cri de joie. Malgré tout, cet exercice révèle gène et crainte du ridicule. L'abandon du corps, la difformité que la joie lui impose, provoque chez certains étudiants une grande réticence. Une émotion brute exprimée fortement dans le corps, si elle n'est pas partagée simultanément par tous, se heurte immanquablement aux règles sociales (ça ne se fait pas ; quelqu'un qui rit hors de propos de façon convulsive va déranger). Même si ce travail n'a pas donné de résultat tangible, il nous permet de vérifier le caractère « en rupture du quotidien » des émotions « chimiquement pures ». A part ces quelques remarques, cet exercice ne doit pas être reproduit tel quel.

8. Quinze vers de Racine

Au préalable, les étudiants ont dû choisir et étudier dans toute l'œuvre de Racine quinze vers évocateurs. Il ne s'agit pas de choisir l'extrait en fonction du rôle souhaité (la distribution n'est, à ce stade, pas encore arrêtée), mais de se laisser guider par sa subjectivité. Les filles peuvent choisir un passage d'un personnage masculin et vice versa.

Consignes et Objectifs :

S'initier à la langue de Racine, se confronter à l'alexandrin, en induire les règles techniques.

Respirer par le ventre corps relâché, toucher le son, placer la voix dans l'abdomen. Chacun dit ses 15 vers comme il pense qu'ils doivent être dits. Correction des erreurs les plus flagrantes. Nouvelle présentation mais en indiquant la motivation subjective.

Beaucoup d'erreurs ont été commises sur les pieds. Très peu de diérèses [30], des « e » muets estropiés. Ce qui donne des vers de 10, 11, ou alors 13 ou 14 pieds. La ponctuation est fantaisiste et entraîne une respiration inadéquate. Une constante : les finales en fin de vers et souvent à l'hémistiche tombent et empêchent d'accéder à la musicalité. Après correction des ces erreurs, on arrive à entrevoir le souffle potentiel de cette langue.

[30] Diérèse : prononciation dissociant en deux syllabes un groupe vocalique. Synérèse : prononciation groupant en une seule syllabe deux voyelles contiguës d'un même mot (contraction).

Exercice collectif

9. La danse du désir

Consignes et Objectifs :

Toucher les émotions liées au désir. Inventer et exécuter sa danse du désir. *Auto conditionnement* (voir le chant de l'enfance). Commencer par 30 minutes de remémoration sur un désir le plus ancien possible. Ce désir doit ne pas avoir été assouvi. Il doit être intense, non déclaré voire transgressif. Son objet peut être de nature variée (désir sexuel, de gloire, de vengeance, …). Il ne sera de toute façon pas transmis en tant que tel. Si possible il doit appartenir à la petite enfance. Se souvenir le plus précisément possible des effets physiques que ce désir a provoqués.

Former le cercle. Piétiner et murmurer. Faire entrer par le ventre le désir et le laisser irradier tout le corps : torse, épaules, bras, poignets, cuisses, mollets... Lorsqu'on sent qu'il circule, le laisser danser et chanter comme on l'entend. Prêter son corps à cette force sans vouloir la soumettre. Il ne peut s'agir en aucune manière de simuler, d'illustrer ou de raconter une histoire (durée 1h00 par groupe).

Les résultats sont contrastés. Le corps peine à se libérer. L'énergie ne circule pas dans toutes les parties du corps. Lorsqu'une émotion inhabituelle survient, on assiste bien souvent à une coupure nette de « l'élan ». D'une manière générale, il y a peu de développement dansé. La voix reste, la plupart du temps, rentrée. Quelques étudiants ont cependant été traversés. Pendant quelques minutes, on a vu des corps envahis par une force unique et obstinée. Les voix étranges charriaient des pleurs, des rires ou des souffles libérés. Le corps devenait plus puissant et découvrait des positions inusitées. On percevait le conflit entre le désir et sa contrainte par les oppositions de directions qui façonnaient les mouvements. Pour d'autres, le travail semble avoir été un supplice.

A ce stade, je pense que le travail sur soi et sur l'enfance porte ses fruits. Les étudiants réalisent la distance à parcourir pour jouer Racine. Ils sont confrontés à leurs démons, à leurs contradictions, à leurs défenses subconscientes.

10. Retour aux quinze vers - Lecture de la fin d'Andromaque

Consignes et Objectifs :

Explorer la possibilité d'un autre corps et d'une autre voix : travailler sur la grandeur, la largeur. Approcher la matérialité de la langue. L'exercice se déroule en deux phases. Au préalable, je demande de marquer la ponctuation des deux derniers actes d'*Andromaque* en vue de la lecture collective en fin de service. Entourer les virgules, deux barres pour les points, une barre pour les points virgules…

Préparation physique :

Se coucher sur le sol et imaginer qu'il s'agit d'un endroit agréable (sol doux, chaud, à l'air libre). Respirer calmement et profondément. Après cette prise de contact, se lever lentement et marcher au ralenti à travers le local. Porter son attention sur le contact des pieds avec le sol. Imaginer que l'air qui entoure est une substance sur laquelle on peut concrètement s'appuyer. *Auto-conditionnement* : « Je suis beaucoup plus grand qu'en réalité ; je suis un géant ». L'environnement est minuscule (les humains, la ville, ...). Le regard doit toujours s'accrocher à une focale. Pas de regards parasites. En étant attentif aux « cinq sens », découvrir les autres géants qui peuplent l'espace. Rester souple et fluide dans les mouvements. Pas d'à-coups. Sortir la voix du géant. Elle vient des tripes, du tréfonds de l'anatomie. La voix qui sort est matérielle. Elle fait des trous, des brèches dans l'air. Imaginer que l'air change de texture. Tantôt il est mœlleux, tantôt il est dur comme le bronze, tantôt fragile comme un papier très fin ... Lorsque la voix a pu s'exprimer librement, placer les quinze vers dans la matérialité de l'air.

La lecture des deux derniers actes *d'Andromaque* se fait en cercle. Je distribue la parole au fur et à mesure et de façon aléatoire. Le mouvement des vers ne doit pas retomber d'une personne à l'autre. Etre vigilant à la métrique, à la ponctuation, au relevé des finales, au « tuilage » (mouvements ascendants d'un groupe de vers), aux assonances et allitérations.

Retour :

Les résultats sont intéressants. On a vu des corps différents, plus puissants que d'habitude. Les voix également circulaient mieux. J'ai eu l'impression que les étudiants avaient grandi. Un certain calme se dégageait du travail. Pas d'hystérie ni de volontarisme exagéré. Il reste des difficultés dans la fluidité. Comment être toujours en tension ? Comment éviter les à-coups ? Pour ce qui concerne la lecture d'*Andromaque*, on commence à sentir le mouvement des actes bien qu'il soit encore imprécis. La notion de « tuilage » semble être comprise. Demeurent de nombreuses erreurs métriques. Quant à la beauté de la langue, on n'y est pas encore. D'une manière générale la lecture allait trop vite et le stress provoquait des bégaiements.

11. La peur

Consignes et Objectifs :

Raconter à l'assemblée une histoire réelle d'enfant, un événement qui a suscité une peur importante. Constituer ensemble un éventail de situations utiles à la mémoire de chacun. *Auto-conditionnement* : Se préparer par remémoration et par l'exercice des « cinq sens ». Comme autour d'un feu dans le noir, se serrer les uns contre les autres. Deux groupes face à face. Chacun à son tour raconte son histoire.

Retour :

Histoires très simples ; souvent riches d'informations sur le caractère et le contexte familial. Les étudiants éprouvent une reconnaissance compatissante des événements rapportés, comme si chacun avait vécu un événement similaire. La mémoire des uns ranime celle des autres. Une peur passée fait souvent rire. Une façon plus distanciée – le récit – d'approcher l'émotion. Ce procédé a l'avantage de cerner les détails et les circonstances dans lesquelles l'événement a eu lieu. Il balise de manière précise une éventuelle incarnation.

12. Entretien individuel

A la fin de ces deux semaines d'immersion, j'ai rencontré chaque étudiant pendant un quart d'heure. Discussion libre portant sur le travail passé et avenir. Nous avons tenté de cerner les points forts et faibles de chacun. La confiance et la franchise s'expriment plus facilement dans ce contexte. Ce fut également l'occasion de répondre à des questions sur la nature du travail.

Consignes pour le travail individuel :

Lire *Sur Racine* de Roland Barthes. Résumer chacun le chapitre imposé. Pouvoir l'expliquer clairement ; le mettre en relation avec les autres chapitres.
Lire à haute voix tous les jours 15 minutes des extraits de l'œuvre de *Racine*. Respecter les règles. S'enregistrer, s'écouter, se corriger. Revenir avec les extraits enregistrés.
Lire *Dire le vers* de Régnaut [31].

[31] Milner Jean-Claude Regnault François, *Dire les vers. Court traité à l'intention des acteurs et des auteurs d'alexandrins,* Paris, Ed. du Seuil, 1987.

Travail sur les personnages, les situations, les états

1. Premières séances : Distribution et préparation de la lecture 1

Consignes et Objectifs :

L'étudiant sera capable de comprendre séquence après séquence la scène à jouer. S'entraîner en vue de la première lecture.

Découverte solitaire. Lire ensuite à haute voix la scène avec son ou ses partenaires. Réaliser le travail d'annotation quant à la ponctuation, les liaisons, le « e » muet... Relire la scène en se corrigeant mutuellement. Dresser une liste des premières questions en vue d'une meilleure compréhension de la (les) scène(s).

Inventaire non exhaustif de questions permettant de faciliter l'analyse.
Qui est mon personnage ? Qui sont les autres protagonistes ? Où se trouve mon personnage ? Quelles sont les circonstances déterminant la scène, la pièce ? Que veut mon personnage ? Quelle est la situation de la scène, de la pièce ? A quel moment de la pièce mon personnage arrive t-il en scène ? Dans quel état, quelle émotion, mon personnage est-il juste avant d'enter en scène ? Dans quel rapport de force mon personnage se situe t-il (est-ce un dominé, un dominant ? est-il aimé ou détesté...) ? Que veut obtenir mon personnage dans la scène ? A la fin de la scène mon personnage est : satisfait ? Insatisfait ? Eprouve t-il du plaisir ou de la frustration ? Est-il amélioré, dégradé, stable ? Quels obstacles concrets mon personnage rencontre t-il ? De quels alliés dispose t-il ? Quelles stratégies conscientes ou inconscientes mon personnage utilise t-il pour atteindre son objectif ? A quelles forces, entités, dieux mon personnage est-il fidèle ou infidèle ? Quel est son degré d'émancipation par rapport à la fidélité ? …

Diviser la scène en parties. Tenter de s'approprier les émotions du personnage. Présenter une lecture interprétée comme on croit que cela doit être.

Ce travail étant conséquent, il s'est déroulé sur trois journées. Je restais présent pour aider les étudiants sur l'un ou l'autre point et pour répondre à toutes questions.

2. Lectures 1 - Répétition – Représentation

Consignes et Objectifs :

Traverser la scène en y injectant toutes ses intuitions, sa compréhension, sa technique, de façon à jouer comme si la première représentation publique avait lieu. Faire confiance à son instinct mais être très exigeant avec la « vérité ». Tâcher de s'impliquer personnellement comme dans la phase d'immersion. Il s'agit de rechercher l'intériorité du texte et non *Le Grand Style*. Ne pas jouer à être possédé. Ne pas forcer sur la voix mais la moduler. Bien respirer, large et dans le bassin. Ne jamais perdre le contact avec le partenaire.

Proposition de méthode de répétition. Elle comporte deux phases. La première est solitaire et est destinée à être en contact avec soi-même : chuchoter les yeux fermés. Laisser venir les images mentales suggérées par les mots. La seconde phase est destinée à travailler avec le partenaire : laisser venir les images mentales. Contact partenaire. Regards réciproques.

Retour :

En ce qui concerne les répétitions, les étudiants n'ont, pour la plupart, pas suivi de méthodes. Le temps consacré était un mélange d'analyse, de discussions interminables entre partenaires, de récitation par cœur, d'italiennes vaguement senties, de recherches fastidieuses au dictionnaire mythologique. Il y a la nécessité d'un *autoconditionnement* dans ce type d'exercice.

Pour le premier groupe, les étudiants interprétaient « drame bourgeois ». Les enjeux étaient très peu marqués ou inexistants, il y avait de la sentimentalisation dans les rapports. Les transgressions étaient absentes. Beaucoup d'erreurs techniques. Les « e » muets, les pieds... Les voix n'étaient pas en force mais toujours dans le même registre, sans grande modulation. Les finales étaient catastrophiques. La tendance est de descendre systématiquement la voix. Ce qui accentue le côté psychologique. Lorsque les lectures sont achevées, il est nécessaire de revenir à des exercices psycho physiques en y mêlant le texte.

Après le travail de lecture du premier groupe, nous avons fait un retour. Les étudiants suivants ont tenu compte de ces remarques. S'est dégagé de ces lectures une réelle intensité. Nous avons reparlé des objectifs généraux. En partant des *Andromaque* comme exemple, nous avons insisté sur la violence des enjeux et l'épouvante de la transgression, sur la puissance des états émotionnels. Nous avons éclairci également des points d'incompréhension dans le texte et dans les référents mythologiques.

3. Exposés des chapitres de « Sur Racine » de Roland Barthes

Consignes et Objectifs :

Par l'exposé détaillé de chacun, l'ensemble des étudiants prend connaissance de cet outil théorique indispensable. Commentaires, échanges et synthèse permettent que chacun soit à niveau dans la compréhension de l'ouvrage.

Résumer le chapitre attribué. L'expliquer clairement. Le resituer dans le contexte global du livre. Etablir des rapports entre la théorie et le jeu de l'acteur.

Retour :

Deux journées intéressantes. Les résumés n'étaient pas toujours très clairs mais les nombreux commentaires nous ont permis de percevoir la pensée structuraliste et la logique qui l'anime. Certains chapitres excitent immédiatement l'imagination de l'acteur (les lieux, le père, le dieu méchant, les schémas tragiques... ainsi que les analyses de pièces), d'autres sont plus abstraits et demandent davantage une explication des concepts. J'ai le sentiment que Barthes veut parfois à tout prix expliquer tous les aspects de l'œuvre de Racine avec sa théorie structuraliste. Cela peut donner lieu à des confusions ou imposer des limites à des interprétations possibles du rôle. L'exemple le plus frappant est sans doute l'absence totale d'amour de *Titus* pour *Bérénice*. Il est nécessaire de nuancer quelques vérités absolues. En ce qui concerne l'abstraction ou le formalisme sémiologique de certains passages (« le mal est une forme vide » la peur des signes, le ténébroso racinien), veiller à trouver des courroies de transmission vers le concret, l'action, les images mentales même si parfois ce n'est pas possible.

4. Exercices psycho - physiques préparatoires au jeu

Consignes et Objectifs :

Retour aux liens corps – voix – texte - émotions. Explorer son personnage dans toutes ses dimensions. 1. Préparation, mise en disponibilité par l'exercice des « cinq sens » ou l'exercice du vide. 2. Ecoute de la musique (T. Waits) et travail de l'imaginaire. 3. Laisser agir le corps, travail sur la grandeur. 4. Dire les textes (dix vers choisis).

Après la première étape, imaginer l'époque à laquelle se passe l'intrigue, le lieu géographique (pays), le lieu restreint de la scène à jouer (chambre, antichambre, palais, …). Imaginer le personnage. Le voir (taille, poids, rythme, vêtements, visage, regard...). Sur la musique, laisser entrer l'image du personnage en soi puis soi-même entrer dans l'image. Se lever au ralenti. Faire marcher le personnage (être attentif aux variations de rythmes et à la grandeur). Tout en se déplaçant dans l'espace, s'imprégner, à l'aide de l'imaginaire, de l'état émotionnel et physique du personnage juste avant le début de la scène ainsi que des circonstances déterminant la scène (nuit, complot, absence du roi, …). Travailler sur la musique. Dire les vers mot à mot en s'aidant des émotions, des sonorités, des rythmes provoqués par la musique, puis les enchaîner en vers. Rester en contact avec l'imaginaire sans se laisser distraire par les autres.

Retour :

J'ai la sensation que l'exigence du projet commence à donner des résultats. Les corps deviennent plus grands et plus habités. Les voix s'élargissent et se modulent sur la musique. Celle-ci est un véritable adjuvant. Par éclairs, des états sont touchés. La question demeure : comment les faire durer ?

Pour une part des étudiants, il y a impossibilité de nouer le physique au mental. S'ils travaillent sur un aspect, l'autre est négligé totalement. Le corps s'immobilise lorsqu'on travaille sur le vers. La division du personnage incarnée par les oppositions de directions est à ce stade encore trop formelle et bâclée. Formelle, car le flux est imposé par la volonté et il fonctionne alors comme une gesticulation vide de sens. Peu de mouvements vont jusqu'à leur terme. Ils n'apparaissent pas comme l'ondulation organique de l'émotion. La charge des mots est loin d'être satisfaisante. Il est indispensable de travailler sur le sous-texte (la musique ayant contribué de façon décisive dans l'approche des émotions, j'ai demandé que chacun se choisisse « une musique personnelle du projet » qu'il puisse utiliser pour des exercices ultérieurs).

5. Travail sur la voix - le sous-texte

Consignes et Objectifs :

La Voix. Trouver sa voix « de base », celle qui possède de l'amplitude sans la forcer. Tendre et suspendre le vers à la finale ; aller vers le chant du vers. Articuler : sentir les mouvements multiples de la bouche qui malaxent, goûtent, tranchent, mélangent les consonnes et les voyelles.

Couché par terre, respirer par le ventre. Toucher le son. Projeter le son. Se lever. Dérouler la colonne. Respirer profondément par le ventre. Monter en musant des notes basses vers les notes aiguës sans les pousser. Lorsque la voix s'est trouvée une vibration solide et aisée, dire la première moitié de la scène *recto tono* (sur la voix de base et sur un seul ton). Respirer, prendre appui sur la ponctuation.

Le sous-texte. Charger le mot en fonction de soi, du texte, de la situation et du personnage.

Couché par terre avec ou sans « la musique de tragédie », chuchoter et répéter mot après mot en laissant libre

cours aux associations et images mentales réveillées par ces mots. Associer les mots et les images mentales en chaînes de sens grammatical. Jouer avec les sonorités ; imaginer des textures matérielles, des couleurs voire des saveurs aux mots. Restituer les vers dans la situation.

Retour :

La première phase s'apparente à du solfège. Tous ne trouvent pas une voix d'appui, un point fort. La respiration est à la fois aléatoire et elle essouffle. Il est nécessaire d'avoir une intention dans tout ce que l'on fait ; une impulsion d'adresse qui tend le discours, même monocorde, vers un destinataire. Même en mode *recto tono*, il y a moyen de profiter davantage des variations multiples des sonorités.

La deuxième partie a été plus chargée. Lorsqu'on revient au sens, on perd pas mal d'inventions sonores et d'émotions. La situation devient imprécise. En revanche, des parties de vers semblent se densifier et émettent des sons nouveaux et étranges.

6. Exercice Contact – Adresse - Vérité

Consignes et Objectifs :

Au préalable de l'exercice « contact – adresse – vérité », s'impose un travail à la table. Définir, séquence après séquence, les humeurs et les émotions du personnage. Les noter en regard des séquences. Déterminer pour la scène les caractéristiques majeures du personnage.

Pendant le travail de « contact – vérité » sur une demi scène, les partenaires sont assis face à face et très proches l'un de l'autre. Genoux contre genoux ; yeux dans les yeux. Dire le texte en fonction des différentes émotions sous-tendues dans le texte et en respectant les règles de versification. Possibilité de travailler en boucle. Porter son attention sur : qu'est-ce que ça me fait ? Qu'est-ce que je veux à l'autre ? Veiller à rester sincère, à ne pas tricher. S'éloigner de quelques mètres. Rester immobile face à face. Agrandir le texte et la voix. Bouger dans l'espace en suivant ses intuitions mais en créant un axe organique reliant les partenaires entre eux.

Retour :

Il y avait un manque évident de concentration dans l'application des consignes. Nous n'avons exécuté que l'étape « assis et très proches ». D'une manière générale, les étudiants vont beaucoup trop vite. Ils n'utilisent pas le mot comme support concret de la situation. Je suis passé de groupe en groupe et j'ai fait recommencer le travail en imposant la répétition des mots et la patience (exemple : « Vous vous troublez Madame ... ». Tout ce que le mot « troublez » enseigne à propos des intentions de Néron : jouissance, pouvoir, viol, …). Il est nécessaire dans ces exercices de prendre son temps ; la charge des mots est un processus d'accouchement.

7. Exposé de Jacques Delcuvellerie - Ecoute de grandes voix

Jacques Delcuvellerie passe toute une journée avec nous. Il a préparé un exposé précis et détaillé sur l'historique du projet, ses origines, les grandes influences, les motivations de cette conception spécifique ; les implications pédagogiques et artistiques de ce type de travail. Il aborde également les visions religieuses (jansénisme) du monde à l'œuvre chez Racine ainsi qu'un rappel des conflits violents qui ont agité le 17e siècle. Il nous éclaire sur le structuralisme de Barthes avec une explication assortie de nombreux exemples dans les scènes à travailler. Et pour finir, il nous fait part des témoignages concrets de sa longue expérience de ce *Point de Passage Obligé*.

En fin de service, il nous fait écouter quelques grandes voix interprétant de grands textes lyriques. (Maria Casarès, Sarah Bernhardt, Alain Cuny, Gérard Philipe...). Cette écoute est commentée. On compare, on analyse tant d'un point de vue technique que d'un point de vue artistique. Moment capital pour les étudiants.

8. Moments privés du personnage

Consignes et Objectifs :

L'acteur est seul. Il travaille sur un moment paroxystique du personnage dans la scène.

S'inventer un mode préparatoire à l'état. Faire une proposition de costume et de maquillage. Il faut évidemment tenir compte du rang des personnages. S'inspirer de Barthes pour ce qui concerne à la fois l'Antiquité mais aussi la « primitivité » des rapports. Le costume a une fonction importante dans le langage des corps. Il y a chez chaque personnage des stratégies de séduction, d'agression, de chantage, de pitié, d'intimidation ... qui se traduisent par ce que l'on décide de montrer ou de cacher de son corps. Le dévoilement de parties de chair ou au contraire leur dissimulation doivent être pensés en fonction du désir des personnages. Choisir des matières « nobles » : cuir, métal, soie ; voiles, gaze, … Pour le maquillage, on peut faire les mêmes remarques. Comme on l'a dit à plusieurs reprises, les personnages sont des êtres, des « créatures » dont les origines lointaines remontent aux tout premier temps de l'humanité. L'inspiration en ce qui concerne le maquillage peut aller vers les sociétés traditionnelles de tous les continents et de toutes les époques. Singulariser le personnage (par exemple, les corps entiers peuvent être peints). Travailler également sur les coiffures.

Travailler sur un moment de crise (division, contradictions). Le personnage se trouve seul face à son problème fondamental (par exemple, X désire Y mais est rejeté par lui). Rechercher « l'état » de base et explorer ses fluctuations. Faire vivre l'environnement, s'appuyer sur la situation. Choisir quelques vers exemplaires et imprimer l'état dans les mouvements et dans la voix. Travailler en boucle. On peut jouer avec un partenaire imaginaire à condition que celui-ci soit traité comme une hallucination ou comme l'objet d'un « rituel ». Chaque étudiant dispose de quinze minutes pour sa présentation.

Retour :

Tout le monde a travaillé sérieusement, chaque étudiant a progressé. On peut dire maintenant que le but à atteindre est le même pour tous. L'exigence du projet dans ses aspects les plus divers est prise à bras le corps. Les frustrations et les mécontentements exprimés par les étudiants lors de l'auto-évaluation sont en fait très positifs. Ils sont concernés et deviennent capables de cerner leurs problèmes. Néanmoins, trop peu d'étudiants sont sortis de leurs présentations en ayant découvert de nouvelles possibilités d'eux-mêmes. D'une manière générale, il reste encore bien des points sur lesquels il faut avancer. Notamment la préparation avant d'entrer en scène n'est pas suffisante dans le sens où les étudiants ne débutent pas habités par une émotion forte et « chimiquement pure ». C'est toujours lent et vaguement « inspiré » ; il faut que l'acteur se surprenne davantage, qu'il se fasse plus violence, qu'il s'engage totalement dans sa « créature ». Le problème principal réside dans les coupures. Les coupures sont d'ordre divers : le mouvement est régulièrement interrompu, il ne va pas jusqu'au bout de lui-même ; la voix, après un point culminant, redescend et redevient normale ; les finales des vers continuent de tomber ; le contact avec le partenaire se perd de nombreuses fois, il y a des regards parasites et imprécis. Trop de passages sont formels et « psychologiques » ou à contresens et faussent l'émotion. Les mots, dans les vers, sont plus appuyés que véritablement chargés. Le costume est à retravailler. A ce stade du travail, il y a encore trop de négligence, trop peu d'originalité.

9. Italienne indiquée et en mouvement

Consignes et Objectifs :

Dans cette étape de travail, la priorité est donnée à la technique. Jeanine Baiwir, professeur de phonétique, fait un relevé précis de toutes les erreurs techniques. Respecter le vers : douze pieds, relever les finales, faire toutes les liaisons sans les appuyer, respirer aux points, « tuiler », … Indiquer le jeu. Il ne s'agit pas d'une lecture blanche ou neutre. Ceux qui écoutent doivent repérer les fautes de versification.

Retour :

Les problèmes techniques s'améliorent. Jeanine a cependant fait le relevé de chaque erreur. Il en reste un grand nombre. Elle procédera à un retour individuel pour les 28 étudiants. Travail fastidieux et long mais combien indispensable.

Alors que l'on se concentrait sur la technique, il y a eu un grand investissement dans les intentions de jeu. Certains passages sont déjà justes. De véritables émotions ont surgi. Le sens est à travailler avec rigueur et à partir de la grammaire. L'émotion véhiculée par les mots ne parvient ni au partenaire, ni au public. Il faut créer des liens entre travail sur le sens et constitution du sous-texte. Le sens flou provoque des dérèglements rythmiques : coupures ou respiration aux mauvais endroits. Repérer et entraîner le marquage des différents accents : accents inflexibles sur le 6e et le 12e pied ; accents de la phrase ; accents d'insistance.

Il est nécessaire dès à présent d'utiliser de manière récurrente les allitérations [32] et les assonances [33] qu'offre chaque partition. Le « tuilage » entre deux tirades (c'est à dire lorsqu'un personnage répond à un autre) est très rare. Le « tuilage » ne s'identifie pas à une montée continuelle. On peut tout à fait « tuiler » en repartant une octave en dessous de ce qui précède. Le « tuilage » peut ressembler à un soupir ou un point d'orgue en musique. Il faut tenir la tension musicale entre les vers, continuer à chercher la musique de Racine. Mais il est néanmoins nécessaire de faire attention à l'excès de romantisme.

Les personnages ne sont plus quotidiens ou mélodramatiques mais ils ont tendance à devenir des « héros romantiques » (exaltation du je ; victimes de la passion ; sentiments amoureux surdimensionnés). Ne pas oublier les relations de violence, de cruauté et d'autorité qui existent entre-eux.

10. Exercice de « traduction »

Consignes :

A réaliser individuellement et à domicile.
Analyse grammaticale de son texte. Division en propositions principales, subordonnées, indépendantes. Classement en phrases affirmatives, négatives, interrogatives. Etre vigilant aux conjonctions, locutions. Vérifier tous les mots au dictionnaire, car le vocabulaire depuis Racine a évolué. Disposer les phrases dans l'ordre courant : chez Racine à cause du vers et de la rhétorique classique, les inversions, les rejets rendent parfois la compréhension difficile. Traduire la scène dans ses propres mots. Utiliser des synonymes. Jouer la scène avec ses mots.

Retour :

Ce travail n'a pas fait l'objet d'une présentation particulière. Néanmoins, dans les jours qui ont suivis, il m'a semblé que l'articulation des phrases devenait plus souple et transmettait un sens premier plus évident.

[32] Allitération : répétition d'une consonne à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots.

[33] Assonance : répétition du son, d'une voyelle ou d'un son voisin à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots.

11. Exercice de synthèse – Retour sur l'Etat

Consignes et Objectifs :

Remédier aux coupures de tout ordre. Tenir compte de l'« ici et maintenant », du bruit, du désordre (on travaille à plusieurs).

Après cet exercice, on commencera à travailler de manière plus traditionnelle. Profiter de ce travail pour découvrir de nouvelles profondeurs au personnage. Préparation : « cinq sens » – « mouvements ralentis » : transformation de soi en personnage (costume, maquillage). Rassemblement de tous les personnages : marcher calmement et découvrir les autres créatures qui évoluent dans l'espace ; profiter de ce moment pour retrouver la densité, le poids, le rythme de son être ; être attentif à la singularité des corps. Appeler, au bord du « trou de l'histoire » son personnage (voir le travail sur l'enfance) ; utiliser une mélodie douce, musée, inventée et caractéristique du personnage ; « tuiler » les différentes mélodies et communiquer les énergies des uns aux autres. Lorsque le personnage est apparu, choisir la partie du corps qui est moteur, la laisser guider les mouvements. Travailler sur le mot, en mouvement, et rechercher l'état paroxystique. Rencontrer le partenaire et jouer la première moitié de la scène.

Ce travail constitue la fin d'une étape. On va pouvoir affronter chaque scène séparément. Le niveau d'investissement est maintenant bon. La poésie se fait entendre, les émotions ressemblent à des forces.

Options définitives pour le dispositif scénique en lien avec la spécificité du projet

Pour ce type de travail, le choix de la scénographie dépasse largement une quelconque préférence esthétique. Il s'agit avant tout de créer un espace de jeu suffisamment ouvert pour signifier, de façon crédible, les lieux fictifs porteurs des situations variées issues de pièces différentes. Mais il est également indispensable de penser ce dispositif comme outil pour les acteurs et ce, malgré les contraintes réelles que notre démarche imposent à la construction du lieu.

En effet, l'orientation générale que nous donnons à notre travail sur le *Point de Passage Obligé* « Racine » nous interdit d'emblée tout naturalisme d'Antiquités ainsi que toute modernisation littérale. Par la même démarche présidant au choix des costumes qui ne cherche ni la reconstitution historique des différentes civilisations antiques revisitées par Racine, ni la recomposition du « drapé classique français », pas plus que la transposition vers le moderne mais qui tente d'éclairer les véritables fonctions dans les stratégies de séduction, de chantages et de rapports de force qui existent entre les personnages rendant compte du statut hiérarchique du niveau de domination et de pouvoir des uns par rapport aux autres**,** à l'instar donc de cette démarche de choix, la scénographie doit, elle aussi, suivre ce chemin entre l'abstrait ouvert et le concret porteur de sens et d'images mais jamais, ne doit s'enfermer dans l'anecdotique. Ainsi, pas de recomposition historique. Cependant nous nous trouvons pour chaque scène de chaque pièce dans des palais de rois, de reines, de princes. Nous devons donc signifier concrètement ces antichambres contiguës aux lieux de pouvoir pesant sur les personnages, ces chambres closes où les captifs et les geôliers consument leurs échecs tragiques qui ne cessent de se parler, de se raconter. Or cette parole n'est autre que cet alexandrin classique, pur, symétrique, musical, économique dans son lexique mais infini dans ses sonorités. Comme nous l'avons signalé plus haut, cette langue possède un véritable souffle, invite à une tenue et une largeur dans la musicalité. Notre choix est de nous appuyer sur cette grande dimension et d'utiliser la puissance opératique induite par cette forme.

Pour que ce travail sur la langue puisse prendre toute sa dimension, le lieu doit aider à porter ce « Grand Style ». Un espace large et vaste, qui permette aux acteurs de travailler sur des distances très variables et qui donne l'occasion aux voix de se moduler et de « chanter », devient un atout important.

Ismahan Mahjoub

La dimension extravertie de ce théâtre s'imprime également dans les corps. Ceux-ci ne peuvent pas évoluer dans l'espace « comme dans la vie ». Traversés par des émotions violentes entières et changeantes, tendus par des désirs contradictoires, secoués par des pulsions extrêmes, les personnages, plus grands que nature, se meuvent, s'affrontent et se séduisent dans des mouvements marqués par des oppositions de directions et des asymétries. Dans les corps des acteurs doivent se lire les indécisions, les possessions, les obsessions, les divisions, les sinuosités des héros tragiques.

D'autre part le rang que ces héros occupent implique forcément une tenue et un maintien éloigné de notre contemporanéité (à cet égard, il existe une différence entre les confidents et les héros puisque par définition, ils n'occupent pas le même rang). L'espace que l'on construit est là pour supporter et permettre à ces corps d'exprimer cette grandeur.

Ainsi, nous le voyons, notre espace est en fait la construction matérielle qui permet à nos objectifs principaux de se développer. Nous disposions pour notre projet de la grande salle de théâtre de l'Emulation. Ce lieu dévolu au spectacle, à la fois somptueux, théâtral et complètement délabré convenait particulièrement bien à notre façon d'aborder la tragédie. Nous avons apporté quelques aménagements à cet espace de base en fonction des nécessités décrites ci-dessus.

Sur le plateau, au fond, nous avons disposé des praticables couvrant toute la largeur de la scène et coupés au centre par un large escalier noir qui descendait jusqu'au plateau. On pouvait, de part et d'autre de l'escalier, faire tomber un rideau qui masquait alors les côtés, suivant les besoins des scènes (les escaliers sont importants car ils permettent de travailler les rapports de pouvoir, les dominations physiques). Du bord centre avant du plateau partait une large passerelle qui surplombait les sièges vides de la salle (recouverts pour l'occasion de tissus noirs évoquant la mer), et qui débouchait sur une plateforme large et rectangulaire au centre de la salle. Deux passerelles plus étroites partant des bords plateau cour et jardin venaient rejoindre la passerelle centrale à peu près au niveau des premiers sièges. Le plateau est surélevé par rapport à la salle.

Les spectateurs s'installaient tout juste après la plateforme avancée. Dans ce dispositif on pouvait asseoir une centaine de spectateurs. Nous avons repeint l'entièreté du sol (plateau plus passerelles) d'un mauve très sombre presque aubergine. La hauteur importante de la salle donnait de surcroît une belle verticalité à l'espace et le côté délabré et en ruine suggérait inconsciemment le chaos.

Les acteurs occupaient tout l'espace de jeu, ce qui induisait des distances très variables. Tantôt ils étaient très proches, tantôt ils se parlaient à dix mètres de distance. La plupart des scènes se jouant à deux, les acteurs se sont d'abord sentis écrasés par l'espace. Il a fallu du temps pour l'apprivoiser car on venait d'un espace de répétition beaucoup plus exigu. Difficile au début, il a fini par devenir une aide dans l'incarnation de ces « Figures » du passé.

1. Travail des scènes en détails

Ce travail recouvre un tiers de la durée du projet. C'est durant ces séances que l'on doit utiliser tous les exercices et les expériences d'approche qui ont été proposés jusque là.

Pendant ces séances multiples et variées, il convient de cumuler les pratiques et d'affronter les contradictions inhérentes au projet. Il faut nouer en un tout cohérent, état paroxystique des personnages, lisibilité des situations, beauté, musicalité et dimension opératique de la langue, charge maximale des corps et travail des postures dissymétriques, contact entre figures et forces qui les agissent. Il est bien entendu impossible de parvenir à résoudre toutes ces contradictions en une seule fois. C'est pourquoi le travail de détails varie d'une séance à l'autre en fonction des besoins et de l'état d'avancement inégal des étudiants. Une répétition ne ressemble pas à une autre. Certaines séances de travail sont consacrées uniquement à faire surgir l'émotion vraie chez l'acteur et de tenter de l'inscrire de manière extravertie dans le corps. A partir d'un vers, d'un mot, d'une tirade nous cher-

chons à faire circuler l'énergie des pieds jusqu'à la tête. Nous sculptons telle pulsion dans telle opposition de direction …

Un autre jour, nous utilisons la moitié du temps imparti à recommencer l'analyse d'une telle partie de la scène en vue d'éclaircir ses enjeux de façon plus concrète. Après quoi, il semble judicieux de jouer la scène avec ses propres mots « synonymes » de manière à rendre les conflits bien clairs.

Lors d'une autre séance, il peut apparaître urgent de placer techniquement la voix dans les bons résonateurs et de respirer aux bons endroits, sans quoi ce qui est proposé est tellement laid et criard que ça devient insupportable à écouter. Un autre jour encore, nous demandons à tel étudiant de fermer les yeux et de laisser venir des images et des souvenirs personnels en rapport avec la situation de sorte à donner à celle-ci une vérité encore peu atteinte. Certains jours, les pédagogues estiment qu'il est préférable que l'étudiant procède à des italiennes avec son partenaire ou étudie son texte ou encore réécoute des modèles de grandes voix ou encore relise tel ou tel chapitre de Barthes ou même ses propres notes plutôt que de travailler sur le plateau. D'autres jours, les directeurs de projet sont au corps à corps avec l'étudiant. Celui-ci est « chaud » et, pendant qu'il reste bien concentré sur la situation, nous le bombardons d'indications diverses qu'il doit intégrer en reprenant en boucle tel ou tel passage (ces indications vont d'analogies avec la scène jusqu'à des images poétiques, en passant par l'exigence d'un geste précis ou d'un cri défini). La répétition comme la fatigue peut également déclencher des surprises. Ce type de travail est assez fréquent et permet de reculer les limites de l'acteur en l'empêchant de trop contrôler son rôle ou de se réfugier derrière un confort de pensées toutes faites. Il s'agit de le surprendre le plus possible, de le décontenancer, de lui faire des propositions de jeu à la fois concrètes et inhabituelles. Il est parfois important de solliciter l'acteur là où il s'y attend le moins.

De ces quelques séances, nous sortons bouleversés car il y eut des instants de grâce où se sont libérées des émotions très anciennes. Moment que seul l'« ici et maintenant » du théâtre peut amener. A ces ébranlements inouïs du théâtre, succèdent presque instantanément la crainte du re-faire et l'intuition qu'à la prochaine fois, on sera déçu.

D'autres répétitions, nous sortons angoissés, inquiets car le temps presse et le travail n'avance plus. Il faut alors se montrer exigent mais également pouvoir faire preuve de patience. Plus le temps passe, plus les contradictions s'exacerbent. Certains étudiants pataugent malgré les exercices. Il faut se remettre à l'ouvrage encore et toujours. Inventer de nouvelles pistes, explorer des chemins différents. Vu les besoins changeants des étudiants et les exigences augmentant des directeurs de projet, il est impossible de déterminer un plan de séance de détails « type ».

Cependant, il est souvent préférable de débuter la répétition par un filage de ce qui a été travaillé précédemment ou s'il s'agit de premiers travaux, d'assister à une proposition spontanée des étudiants. Ces présentations nous permettent de nous faire une idée précise de l'état d'avancement du jeu. Nous pouvons ensuite établir les priorités adaptées à chaque scène.

Nous avons pu constater également qu'il était bon de vérifier régulièrement l'état de compréhension des scènes tant du point de vue grammatical que dramaturgique ou mythologique. Bien souvent les étudiants sont approximatifs dans leur lecture des scènes et dès lors ils peuvent comprendre le contraire de ce qui est écrit. Il est donc souvent nécessaire de consacrer du temps à analyser ce qui fait problème de sorte à partir sur des bases claires et communes.

Dans la mesure du possible, il est préférable de terminer la séance de travail par un filage de ce qui a été répété pour pouvoir intégrer les indications et les découvertes du jour et de les imprimer dans la globalité du jeu. Même s'il en résulte parfois des frustrations de ne pas retrouver pleinement la nuance du travail arrêté, au moins, l'acteur sait qu'il doit être vigilant au prochain filage et qu'il a la charge d'inventer un chemin qui lui permettra de retrouver ce que lui-même avait atteint dans la répétition.

Durant ces semaines de travail en détails, nous procédons également à la mise en place définitive des mouvements et à la position des corps dans l'espace. Nous procédons progressivement, partant le plus possible des propositions des acteurs et de la justesse de leurs pulsions et, petit à petit, nous dirigeons cette mise en place en

accord les uns avec les autres. Il arrive régulièrement que l'acteur soit très hiératique et qu'il ne propose à peu près rien ou alors des gesticulations maladroites. Dans ce cas, nous suggérons des mouvements, des rapports. Mais nous essayons dans la mesure du possible que l'acteur adapte organiquement sa partition. Il est important qu'il s'implique corporellement et qu'il donne à son personnage une vie intime et personnelle.

Dans cette phase du travail, nous consacrons du temps « technique » à chercher des positions fortes qui font sens. Bien souvent, nous partons de la proposition de l'acteur et on la travaille en l'exagérant dans les tensions corporelles et les oppositions de directions. Ce que les étudiants, dans un premier temps ne font pas naturellement et qui est nécessaire dans notre démarche. Plus le temps avance, plus ils comprennent d'eux-mêmes.

La recherche de la « grammaire corporelle » ne se fait pas à vide. On cherche toujours en liaison avec le sens de la scène, la langue et la présence des autres personnages. Aucune action ne peut se produire sans une réaction corporelle, même minime de la part du partenaire. De même que nous « tuilons » les vers, les corps sont toujours en résonance les uns avec les autres. Et pourtant le contact n'est jamais direct. Dans ce théâtre, on ne se touche qu'exceptionnellement sous peine d'anéantissement réciproque.

En revanche le flux de la langue poétique fait office de véritables actions physiques. Au moyen de celles-ci, les personnages se caressent, se poignardent, s'égorgent, … Cette langue atteint concrètement les corps, ils sont littéralement possédés par l'émission et la réception des états qu'ils traversent. Ainsi, nous le voyons, le travail sur les mises en place découle, une fois de plus, des objectifs centraux et c'est en fonction de ceux-ci que nous devons avancer.

2. Travail sur la durée : une nuit et premier filage

Le travail en détails sur chaque scène nous a permis de traverser toute la matière. Chacun à présent peut défendre l'entièreté de sa partition. Nous allons aborder les filages dans un premier temps à huis clos puis en public. Offrir notre travail est une nouvelle dimension nécessaire aux acteurs.

Avant de se lancer dans cette phase, nous mettons au point un exercice qui à la fois fait office de synthèse mais qui en même temps donne l'occasion de repousser les limites de chacun. Nous proposons de consacrer une nuit au projet (soit de 18h00 à 6h00 du matin), les dernières heures étant réservées à un filage de l'ensemble des scènes. Nous décidons de partager le temps entre des exercices « imposés », des préparations personnelles et un échauffement dirigé. Il s'agit d'utiliser la durée et la fatigue qui en découle pour approfondir des aspects de son personnage. Dans les exercices libres, les étudiants ont à leur disposition les travaux réalisés lors des phases préparatoires.

Consignes et objectifs :

Construire « la maison » de son personnage. Créer un espace singulier qui ne peut appartenir qu'à mon personnage et qui le caractérise de façon évidente. Il s'agit d'un lieu clos, dans lequel on peut recevoir quelqu'un. Chacun dispose d'un espace propre et choisit au préalable les différents éléments matériels qui constitueront la « maison ». Dans celle-ci, il peut bien sûr y avoir des accessoires, des objets qui eux aussi caractérisent le personnage. Les étudiants disposent d'un temps pour construire leur demeure. Pendant toute la durée de l'exercice « nuit », la règle du silence est de rigueur. Nous ne nous parlons pas sauf pour échanger des consignes ou en cas d'extrême urgence.

Inviter son (ses) partenaire(s) dans sa maison et lui offrir un cadeau pensé tout particulièrement pour le personnage joué. Passer un moment ensemble puis échanger (celui qui reçoit devient l'invité et vice versa). Le cadeau peut prendre n'importe quelle forme. Il n'est bien sûr pas nécessaire d'être matériel. Il peut s'agir d'un poème, de l'écoute d'un morceau de musique, d'un chant partagé, d'une expérience tentée ensemble, …

Rassemblement de tous les acteurs dans la salle de répétition. Reprise de l'exercice de « l'appel de l'enfance » qu'ils avaient traversé dans la phase d'immersion et qui avait, pour la plupart, ouvert des chemins.

Simultanément, travail sur le plateau sur des parties de scène que l'on répète en boucle. Choisir les passages qui restent les plus ardus, les plus obscurs. Les étudiants choisissent quels exercices de sous-texte utiliser. Soit ce travail se fait individuellement, soit avec partenaire. Cette partie de la nuit est aussi utilisée à exercer les tensions corporelles dans des passages de scènes. L'assistante est avec eux sur le plateau et agit physiquement sur les corps, les obligeant à découvrir des tensions nouvelles. Elle les tire, les pousse, les oblige à résister, … Lorsqu'ils le souhaitent, ils peuvent quitter le plateau et se rendre dans un local exigu appelé « local des transgressions ». Une musique forte y est diffusée, la lumière y est tamisée. Ils ne se rendent dans ce local que seuls. Ils y explorent mentalement les actes transgressifs des personnages dans la scène et laissent venir toutes analogies. Certains livres et photos sont à leur disposition. Personne n'est obligé de se rendre dans ce lieu.

Nous nous préparons au filage. On diffuse du chant grégorien et les acteurs laissent voyager leur imaginaire. Dans un second temps, sur la musique des moines ils posent les vers de Racine. Cet exercice qui a été proposé plusieurs fois durant le travail en détails est excellent car il entraîne la musicalité des vers tout en plongeant les étudiants dans une atmosphère sacrée.

Avant le filage, viennent l'échauffement vocal et la préparation physique. Nous filons toutes les scènes l'une après l'autre et les étudiants qui ne jouent pas sont spectateurs. Le filage dure cinq heures. Les étudiants ont la possibilité de recommencer les passages dont ils ne sont pas satisfaits. Peu le font sans doute à cause de l'heure tardive. Françoise Ponthier, professeur de mouvement, assiste au filage.

Retour :

Le retour se fait sous forme de quelques remarques générales. Il est très tôt, tout le monde est fatigué. Le lendemain est un jour de repos. On se fixe rendez-vous le surlendemain pour échanger des impressions sur l'expérience.

Ce type de travail est difficilement évaluable objectivement. Je reste persuadé qu'il est très utile car tout en étant une synthèse il soude le groupe de manière organique juste avant le dernier rush. La plupart des étudiants y ont vécu des moments forts. Certains ont touché des émotions du personnage qu'ils n'avaient encore jamais soupçonnées. Mais il n'y a pas de règles de bases. Certains se sont perdus dans tel exercice là où d'autres se donnaient à fond.

La fatigue fut bien utilisée et dans certains cas elle a aidé à se dépasser et à faire surgir des moments de vérité éblouissante dans le filage. Quelques passages résonnent encore à mon oreille des années plus tard. Parfois la fatigue fut plus forte que l'acteur et a rendu les scènes soporifiques. Nous n'avons pas trop commenté cette nuit avec les étudiants. Il est parfois bon qu'ils s'évaluent eux-mêmes (à ce stade, ils en ont les outils) et qu'ils gardent pour eux leurs vécus.

Filages et filages publics

Nous entrons dans les derniers moments de répétitions. Ils sont consacrés essentiellement à de filages, dans un premier temps encore entre nous, puis, une semaine avant l'évaluation, nous invitons un public composé d'amis.

La nature de l'exercice veut que la présentation s'apparente à une succession de scènes. Nous avons évidemment regroupé et fait suivre les scènes issues d'une même pièce. Ainsi plusieurs scènes d'*Andromaque* se succèdent au point de former un acte en entier. L'ordre de succession des différentes pièces, quant à lui, est arbitraire et doit également tenir compte d'éventuels changements lorsque des acteurs jouent dans plusieurs scènes.

Les filages sont pour les acteurs l'occasion d'enchaîner leur scène puis de regarder les autres et d'apprendre en regardant. Vu le nombre d'étudiants, nous sommes tenus d'étaler nos filages (ainsi que l'évaluation) sur deux journées. Il est donc encore possible pour certains de se fixer des rendez-vous entre partenaires en vue de perfectionner certains détails.

Comme nous ne montons pas une pièce et que nous travaillons ces scènes depuis plus de deux mois, les exigences des filages portent sur les mêmes points que ceux abordés dans le travail de détails. Cependant, ils nous invitent également aux nécessaires dosages rythmiques à la fois des scènes mais aussi de l'ensemble de la présentation. Les directeurs de projet veillent à ce que les étudiants fassent quelques exercices de décontraction suivis d'un échauffement corporel et vocal. Les retours sont pour chacun un moment important où l'on évalue le chemin à parcourir jusqu'à la fin et où nous notons les problèmes techniques encore non résolus.

Evaluation

Les évaluations du projet « Racine » constituaient les seuls examens de finalités puisque tous les étudiants (en dehors des étudiants de première année) avaient participé à ce travail. Le jury du deuxième trimestre, constitué de l'ensemble des enseignants et d'une équipe de professionnels du spectacle extérieurs à l'école, était donc invité à entrer dans un seul univers, celui de Racine.

Le moment d'évaluation est pour les étudiants un moment capital. Tout leur engagement, leurs efforts, la maturité qu'ils ont acquise ou pas, l'évolution de leur jeu de leur talent, de leur assiduité, de leur compréhension va être jugé en quelques instants. Cette situation est inhérente à la nature de notre métier mais est ici particulièrement stressante car ils ne jouent qu'une seule fois.

Conclusions

Pour la première fois depuis leur entée dans l'école, les étudiants de cette promotion sont confrontés à un univers a priori très éloigné de leur quotidien, tant du point de vue du contenu que du point de vue de la forme. Ils ont découvert, grâce à l'éclairage savant de R. Barthes, un Racine surprenant, plus sauvage et primitif que l'image qui est véhiculée habituellement.

En abordant les scènes paroxystiques de la façon dont nous le proposons dans ce *Point de Passage Obligé* – et qui, je le rappelle est une invitation pédagogique et non un dogme intangible sur la manière dont on doit travailler Racine – les étudiants ont tout à coup été amenés à s'interroger sur la psychologie des profondeurs qui agit l'humanité, sur la puissance ravageuse que peuvent déclencher les pulsions de désirs multiples qui sont habituellement régulées par les codes sociaux.

Or, une des fonctions du théâtre depuis ses origine est bien – me semble-t-il – de mettre à jour ce qui est caché, de représenter les forces souterraines à l'œuvre dans une société donnée de manière à pouvoir, par la suite, en prendre conscience et agir dessus. Les pulsions furieuses de meurtre envers les rivaux, le désir d'anéantissement total des ennemis ou des parents, la volonté irrationnelle de possession de l'autre, l'avidité incontrôlée et sauvage de toute puissance et de pouvoir, la recherche, au contact de l'être aimé, d'une fusion absolue et improbable, les punitions cruelles et sadiques infligées par jalousies maladives, les œdipes forcenés, les envies aveugles d'incestes, de parricide... sont-elles des puissances disparues de nos sociétés modernes ou continuent-elles d'être à l'œuvre en privé comme en public ? Ne font-elles pas partie du patrimoine de notre espèce, pour le meilleur comme pour le pire ? Leur déchaînement récurrent est-il seulement le fruit du hasard ou bien ces émotions peuvent-elles être manipulées à des fins précises ? Leur représentation sur le théâtre est-elle encore utile, pour nous, citoyen du monde moderne ? Même dans une langue ancienne ?

Nous pensons que oui. Et c'est bien à tout cet aspect du projet que l'étudiant est confronté. Et c'est, bien sûr, librement et singulièrement, avec ce qu'il est personnellement, qu'il apporte ses réponses, ses doutes, ses propres interrogations. Nous sommes là pour lui faire quelques propositions, mais lui seul peut se les approprier.

Pour la première fois également, nos apprentis acteurs se saisissent d'une langue poétique, non naturelle. Sonorités, rythmes, souffle, musicalité, lexique, métaphore, périodes, figures de style, tout est nouveau. Langue ciselée, cadencée, pure, symétrique, harmonieuse, chatoyante transportant pourtant tant de fureurs. Quel défi ! Contradiction entre contrôle et pulsion, tous deux présents dans ce projet et dont l'usage est à la fois spontané et formalisé dans le corps.

Bien des répertoires de grands poètes convoquent le même type d'opposition. La transmission d'une émotion forte a besoin d'une forme personnelle, étudiée, répétée, transposée pour toucher celui à qui elle est destinée. Il s'agit là du paradoxe de notre métier, de sa beauté et de sa « science ».

Il est important qu'à l'issue de ce *Point de Passage Obligé*, nos apprentis acteurs aient avancé sur ce chemin jonché de questions. Leur parcours est plus formateur que le résultat obtenu même si celui-ci ne doit pas être négligé. L'acteur apprend par lui-même en se frottant aux poètes et aux enseignants qui sont là pour lui suggérer des directions. Au moment du jeu, seul, il peut donner vie à ce qu'il joue. Il doit transformer le cycle de ses études en son chemin singulier.

Julie Nathan, Sarah Brahy, François Sauveur,
Naïma Triboulet, Laurent Caron, Séloua M'Hamdi, Gilles Gonin

Jeu épique - Jeu brechtien
(Janvier 2003 – Mars 2003)

– Introduction
– Objectifs généraux
– Phase d'immersion
– Distribution
– Première traversée des pièces : « lecture spectacle »
– Travail des scènes en détails
– Premiers filages
– Evaluation
– Conclusions

Jeu épique - Jeu brechtien

Janvier 2003 – Mars 2003

Introduction

Ce travail sur le « Jeu épique » fut le dernier chronologiquement que les étudiants ont rencontré dans notre traversée des différents *Points de Passages Obligés*. Dans notre projet d'un parcours sur quatre années, il nous semble que cette confrontation avec Bertolt Brecht ne peut se faire qu'en fin de cycle.

En effet, ce théâtre exigeant requiert chez l'apprenti acteur une maturité qu'il ne peut posséder en début de formation. Les chemins explorés dans les autres projets sont évidemment déterminants pour aborder ce nouveau *Point de Passage Obligé* : la connaissance de soi comme artiste, l'approche d'un personnage dans la vérité et l'authenticité, l'écoute de l'autre et la capacité à jouer avec les partenaires, l'apprivoisement des types de concentration, les techniques de phrasé et les résonances du sous-texte, l'utilisation sensible du corps et de la voix, la compréhension des situations dramatiques... L'ensemble des propositions et exercices qui ont jalonné ce parcours sont nécessaires pour aborder Brecht car si celui-ci a inventé un nouveau théâtre, différent, voire en opposition à celui de Stanislavski, ce dernier est néanmoins indispensable pour constituer une base crédible et authentique dans le travail de l'acteur. Mais la dramaturgie brechtienne s'exprime à partir d'une vision du monde forte et radicalement engagée dans le marxisme des années 1920 à 1950. Si l'on fait abstraction du matérialisme historique ou de la dialectique marxiste, autant dire que l'on rend Brecht absolument incompréhensible.

Pour aborder ce *Point de Passage Obligé,* l'acteur doit donc devenir conscient de toutes ces dimensions politiques, historiques, philosophiques, économiques. Il doit comprendre avec sa raison (dans un monde qui s'efforce de rejeter ces concepts et ces pratiques dans les oubliettes de l'histoire) ce qui a constitué la charpente intellectuelle de l'œuvre de Brecht. Il ne peut se contenter de se fier à son imagination, à sa sensibilité ou à son savoir-faire. On lui demande un véritable effort de conscience. Voilà pourquoi il est préférable de traverser Brecht en dernière année.

Cette règle, pourtant bien claire pour toute l'équipe pédagogique, a cependant connu une exception lors de cette confrontation avec Brecht au cours de l'année scolaire 2002-2003. En effet, à l'instar du travail sur le projet « Grand Style Racine », j'ai décidé de travailler avec tous les étudiants de finalité (ancien régime) à savoir une trentaine de personnes. L'expérience réalisée pour ce projet, qui avait été de mettre toute l'école au travail (excepté les étudiants de première année), avait donné des résultats intéressants dans la dynamique du travail. Les étudiants étaient mobilisés sur un objet unique ; cela avait favorisé la coopération entre eux ainsi que l'émulation dans le travail. L'expérience de mélanger des niveaux différents pour ce *Point de Passage Obligé*, si elle fut intéressante et qu'elle a donné des résultats incontestables, a cependant, a posteriori, confirmé la validité de notre raisonnement premier, à savoir de réserver ce projet complexe aux étudiants les plus expérimentés.

Assez curieusement, bien que l'œuvre, la pensée, la pratique, l'éthique et l'esthétique de Brecht aient depuis plusieurs décennies occupé une place prépondérante dans l'enseignement de notre école – et bien que des personnalités de très grand talent et grand savoir (tels que Max Parfondry, Jacques Delcuvellerie, René Hainaux, Arlette Dupont [34], ...) ainsi que des invités extérieurs ayant côtoyé de près la pratique du maître (tels que Dirk Vondran [35], André Steiger [36], Uta Birnbaum [37], …) aient transmis des pratiques et des savoirs extrêmement précieux au fil de ces années – le *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien » qui tente de recouvrir les différents aspects du Théâtre épique à l'intérieur d'un seul projet, avec ses dimensions à la fois parlées et chantées, n'avait jamais été réalisé comme tel.

Bien sûr, nous avions déjà travaillé sur les S*ongs*, sur l'effet d'étrangeté, sur le *gestus*. Il y avait eu de brillantes traversées de pièces didactiques, des projets qui exploraient le travail collectif de l'acteur, des éléments de jeu épique appliqués à des auteurs contemporains ou proche de Brecht, des *Points de Passages Obligés* « Jeu épique » sur des pièces de Brecht mais sans les chants.

Ici, nous avons tenté d'opérer une synthèse, une globalisation d'un maximum d'objectifs inhérents au Théâtre épique. En ce sens, il s'agissait d'un projet neuf qui requerrait une participation collective de la part des pédagogues. J'ai été accompagné dans la conduite de ce projet par Jacques Delcuvellerie, dont la mise en scène professionnelle de *La Mère* était en quelque sorte une référence pour ce type d'exercice pédagogique et par Nathanaël Harcq. Nous étions assistés de Jeanne Dandoy. Dirk Vondran dirigeait, comme il l'avait déjà fait lors de séminaires précédents, les chants. Il était assisté par Alberto Di Lena.

Max, qui avait conçu ce travail avec moi, qui bien sûr se réjouissait d'y participer et qui le soutenait de toutes ses forces n'eut malheureusement pas l'occasion d'y intervenir puisqu'il décéda avant son lancement.

Pour cette expérience de « Jeu brechtien » nous avons choisi de travailler sur deux grandes pièces : *La bonne Ame de Se Tchouan* et *Le Cercle de craie caucasien*. Le choix de ces pièces répond à plusieurs nécessités.

Tout d'abord, elles sont écrites à une époque où la réflexion de Brecht sur le Théâtre épique est accomplie. Elles sont, en quelque sorte, des modèles d'application de la théorie développée dans les *Ecrits sur le Théâtre* ainsi que dans le *Petit Organon*. La dialectique y est largement présente tant dans la facture que dans le fond de la fable. Il est dès lors beaucoup plus aisé pour les étudiants de comprendre le Brecht théorique grâce à l'épreuve du jeu.

Ensuite, il s'agit, dans les deux cas, de paraboles dont la portée et l'enseignement ont une valeur politique. Elles peuvent encore faire largement écho pour des étudiants d'aujourd'hui. *Peut-on être bon dans un monde qui récompense l'exploitation et la méchanceté* est une proposition, une question qui ne cesse de résonner à l'aube du 21e siècle. Le rapport de nos étudiants à l'Histoire, leur méfiance et leur doute à l'égard des régimes communistes n'est pas à négliger dans l'abord de cette matière. Les préjugés sur Brecht sont nombreux et peuvent s'avérer complètement inhibant.

Les deux pièces comprennent suffisamment de rôles pour pouvoir les distribuer à un groupe conséquent. Il importe dans ce type de travail que chacun trouve la matière à son apprentissage et puisse ainsi réaliser son parcours pédagogique.

Enfin, les deux œuvres comportent des chants magnifiques pour des interprétations tant individuelles que collectives. Elles permettent le travail choral, si important dans le Théâtre épique, et remplissent de façon saisissante leur fonction didactique dans la discontinuité des scènes. De surcroît, ces *Songs* composés par Hans Eisler et Paul Dessau sont parmi les plus intéressants du point de vue musical car ils reposent sur des règles de composition tout à fait nouvelles pour l'époque. Pour la plupart de nos étudiants, il s'agit d'une véritable découverte d'un univers musical à la fois populaire et savant, dont la modernité et la poésie restent étonnement d'actualité. La conduite du projet par Dirk Vondran (professeur à l'école de Leipzig et spécialiste du chant brechtien) sur les parties chantées dépasse largement l'interprétation correcte des partitions. En compagnie d'un tel maître, le travail chanté devient une véritable confrontation au jeu. Sans l'apport de Dirk Vondran, le travail serait amputé d'un de ses poumons.

[34] Arlette Dupont, aujourd'hui décédée a été professeur d'histoire du théâtre et de la littérature à l'INSAS et au Conservatoire de Liège.

[35] Dirk Vondran, Professeur de chant pour comédien à la Hochschule für Musik und Theater « Felix Mendelshon Bartoldy » Leipzig – Allemagne, spécialiste des chants brechtiens.

[36] Le comédien et metteur en scène André Steiger, passeur de Brecht, militant de la décentralisation théâtrale en France, en Suisse et en Belgique, est un pédagogue qui aura marqué une belle génération d'artistes. Il propose avec son aBBcédaire une lecture du théâtre de A à Z, en mettant l'accent sur le B, jusqu'à le redoubler (Bertolt Brecht alias BB oblige !).

[37] Uta Birnbaum a commencé son apprentissage au Berliner Ensemble en 1954, sous la direction de Brecht lui-même, puis y a travaillé pendant douze années, d'abord comme dramaturge et puis en tant que directeur. En tant que disciple et praticien de Brecht, Uta Birnbaum a offert son expertise à beaucoup de praticiens professionnels de théâtre dans l'ensemble de l'Europe et de l'Amérique du Nord.

Objectifs généraux

Lorsque l'on aborde Brecht qui est à la fois auteur dramatique, poète, chanteur, romancier, philosophe, militant politique engagé dans un combat de longues années, intellectuel marxiste d'importance, théoricien du théâtre et des arts, metteur en scène, directeur d'acteur, directeur du Berliner Ensemble [38], homme dont la pensée, la pratique et l'œuvre ont transformé l'histoire du théâtre et de la littérature, qui a ébranlé des générations d'acteurs, de metteurs en scène, d'auteurs, qui a revitalisé, ô combien, la nécessité du théâtre dans la cité, qui a questionné les évidences et les habitudes ancestrales, qui a proposé de nouvelles façons de penser et de pratiquer l'art du théâtre, lorsqu'on se propose donc de dialoguer avec un tel partenaire, on ne peut se contenter de glaner quelques concepts dans ses ouvrages théoriques et de chercher à les transformer en quelques recettes plus ou moins efficaces.

Cependant, la stature du modèle ne doit pas inversement nous rendre inhibés au point de renoncer à aborder les fondements du Théâtre épique sous prétexte que nous ne sommes pas armés ou que nous disposons de trop peu de temps pour les comprendre et les pratiquer efficacement. Par la pratique d'exercices, d'expériences, d'observations, par la répétition des scènes et des chants, par la discipline du travail collectif, par l'étude de documents et de textes philosophiques, politiques et historiques, par une attitude critique et dialectique vis à vis de notre propre travail, à l'aide d'une humilité ambitieuse faite d'étonnements, nous abordons donc le concret et le sens profond du Théâtre épique.

Nous étudierons les différences entre identification et distanciation, entre structure narrative traditionnelle et structure discontinue par tableaux. Nous chercherons à éveiller le sens critique chez le spectateur en ayant, au préalable, développé le nôtre. Nous tenterons de découvrir la fonction poétique et didactique des *Songs*. Nous découvrirons l'importance du collectif d'acteurs portant par un jeu simple, calme, dense, épuré la fable au premier plan plutôt que de défendre la partition individuelle et l'état sentimental du « héros » (comment se méfier de la psychologie et des états d'âme qui peuvent empêcher la compréhension des situations). Nous découvrirons comment Brecht agence dans les tableaux les contradictions des personnages ainsi que celles des situations et comment ces contradictions susciteront de l'étonnement chez le spectateur et un sens critique conscient. Nous verrons que ces multiples contradictions obéissent en réalité aux lois de la dialectique qui elles-mêmes constituent, dans le marxisme, le moteur de l'Histoire provoquant à terme une transformation du monde. Nous comprendrons par là que le Théâtre de Brecht cherche à changer le spectateur, à lui présenter sous un jour nouveau ce qu'il a toujours considéré comme naturel ou allant de soi, que cette interrogation permanente du réel ou du naturel est intimement liée à l'esprit scientifique dont le théâtre doit enfin rendre compte afin que l'être humain puisse enfin prendre son destin en main. Nous découvrirons ainsi la profondeur du projet de Brecht et de ses collaborateurs, son ambition de transformation de la société, de la vie même, des hommes. Nous comprendrons alors qu'afin de servir une telle ambition une révolution esthétique était nécessaire mais aussi en quoi cette révolution fut à l'époque totalement novatrice. Nous n'oublierons pas l'insistance de Brecht sur le caractère divertissant du théâtre ainsi que le plaisir sensuel que peut provoquer la réflexion et la pratique de la raison.

Enfin, nous nous interrogerons sur l'urgence et l'actualité d'un tel projet au 21e siècle. Nous cherchons à donner aux étudiants quelques armes proposées par Brecht pour porter un regard critique sur notre monde contemporain, en espérant qu'ils puissent s'en servir pour faire évoluer leur art. Le but de ce projet n'est pas tant de faire du Brecht que de l'étudier et le pratiquer comme modèle pour qu'il devienne utile aujourd'hui. Notre façon de l'aborder ne doit pas être comprise comme l'affirmation d'une vérité mais bien comme une proposition pédagogique que l'acteur s'appropriera. Nous pensons néanmoins que l'étudier au plus proche de sa conception du monde est opportun comme point de départ d'une réflexion sur la société et le théâtre moderne.

[38] Berliner Ensemble : Collectif d'artistes créé par Bertolt Brecht et Hélène Weigel.

Phase d'immersion

Lorsque nous avions conçu le projet, nous avions convenu de commencer le travail sur le « Jeu brechtien » par une phase d'immersion dans l'univers de l'auteur. Durant cette première phase, nous avions décidé de partager notre temps entre le visionnement de documents filmés sur la condition ouvrière et sur la lutte des classes à des époques différentes, des documentaires sur les mouvements socialistes et communistes, des mises en scènes variées des pièces de Brecht, l'écoute des chants et la pratique de certains exercices de base issus des *Ecrits sur le théâtre* comme par exemple des exercices inspirés du « *Non pas mais* ». Le tout, évidemment commenté et discuté ensemble pour dégager de manière inductive les grandes lignes du Théâtre épique.

Nous constatons que chez nos étudiants la connaissance de l'histoire en général est de plus en plus lacunaire. Mais que dire de l'Histoire ouvrière ou des mouvements socialistes largement occultés depuis des décennies. D'autre part, l'engagement marxiste de Brecht au vu de l'Histoire récente suscite bien souvent des polémiques ou alors une ignorance sans nom chez nos jeunes gens : la confusion des concepts, le refus virulent des valeurs défendues par Brecht, le scepticisme parfois bien légitime à l'égard des systèmes communistes, l'incompréhension de l'adhésion à une telle cause, le rejet d'une esthétique considérée comme vieille et ennuyeuse. La distance considérable entre le monde d'hier et celui d'aujourd'hui rend nécessaire une phase d'immersion où le débat contradictoire peut avoir lieu et où l'on découvre ensemble à quel point ce « monde ancien » et le « monde contemporain » se ressemblent dans leur organisation capitaliste. Etablir des ponts, évaluer les solutions proposées, comparer les esthétiques modernes et anciennes, critiquer dialectiquement à la lumière des événements connus par nous mais également « jouer le jeu » en re-contextualisant historiquement l'œuvre de Brecht n'est-ce pas s'inscrire dans ce mouvement des contradictions si chères au Théâtre épique ?

1. Exposé libre de chaque étudiant sur Brecht et le Théâtre épique

Nous leur avons demandé en début de travail d'exprimer tout ce qu'ils savaient ou croyaient savoir, tout ce qu'ils avaient vu, ou retenu, ou lu, ou entendu sur Brecht et le Théâtre épique et en utilisant les supports de leur choix. Ils disposent d'un temps de parole allant de 10 à 20 minutes.

Le résultat de cette trentaine d'exposés est évidemment variable tant sur la forme que sur le fond et est constitué de démarches aussi multiples que : l'expérience de spectateur, les souvenirs d'études, les lectures, l'engagement politique, parfois l'intuition, la curiosité, les réminiscences de cours théoriques, les préjugés, les idées toutes faites, les anecdotes inventées ou réelles, les provocations, ... A l'issue de ces interventions, nous disposons d'un matériau qui à la fois nous permet de mesurer l'écart qui existe entre leur appréhension du projet et ses objectifs réels. En même temps, dans ce brassage d'informations où l'intuition fulgurante et l'analyse pertinente se mêlent au contresens et à l'ignorance, nous pouvons dégager les grands axes qui nous permettront à tous de parler un langage commun.

2. Exposé de Jacques Delcuvellerie

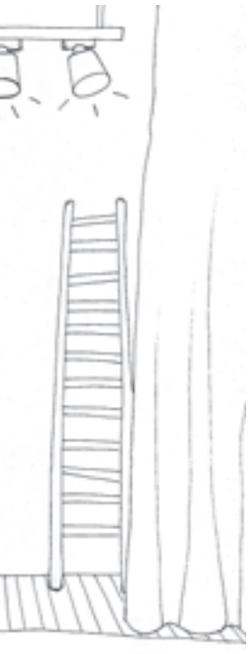
Jacques Delcuvellerie intervient sous forme de conférences. Il reprend les points soulevés par les étudiants et apporte pour chacune de ces questions, remarques ou jugements, un éclaircissement.

Cet exposé est étayé par les textes que Jacques Delcuvellerie a écrits à propos de Brecht ainsi que l'influence de celui-ci sur le travail du Groupov [39] (*Brecht ou la raison du plus faible, Tendre vers Brecht, La résistible ascension du gladiateur* [40]). Dans son intervention, il aborde des sujets très variés qui vont de l'Histoire à la politique, de l'œuvre de Brecht à l'homme qu'il était, des influences artistiques et idéologiques que l'auteur a subies ; de l'héritage

[39] Groupov - Centre de culture active. Collectif d'artistes liégeois. Jacques Delcuvellerie en est le fondateur principal et le directeur.

[40] Textes disponibles au Groupov.
Jacques Delcuvellerie, *La résistible ascension du gladiateur* in *L'Acteur entre personnage et performance. Présence de l'acteur dans la représentation contemporaine*, Etudes théâtrales n° 26 (2003), pp 31-36.
Jacques Delcuvellerie, *Brecht ou la raison du plus faible* in Etudes marxistes n° 34 (1996), pp 41-42.

imposant de Brecht dans le théâtre politique contemporain (parfois même inconscient). Il témoigne de sa propre pratique, rappelle l'influence de Brecht dans l'école... cite des textes, des œuvres plastiques, raconte les acteurs du Berliner, évoque les chants, rappelle les espoirs en un monde plus juste de plusieurs générations, recommande des lectures. A l'issue de cette intervention, entre nous et les étudiants il existe une ébauche de lien commun pour aborder le travail.



3. Conseil de lectures

Petit Organon pour le théâtre de Brecht
Ecrits sur le théâtre de Brecht
Le manifeste du Parti communiste de K. Marx
Un maximum de pièces et d'œuvres de Brecht

On pourrait dresser ici une longue liste d'ouvrages à lire pour nourrir le projet. A chaque professeur de déterminer les textes les plus importants en fonction des œuvres travaillées. Pour ma part, il me semble que les *Ecrits* et le *Petit Organon* sont indispensables. Une lecture exhaustive est évidemment un vœux pieux vu le temps dont disposent les étudiants, mais s'attarder chaque soir sur un passage et tenter de l'analyser peut améliorer la compréhension des objectifs de Brecht. *Le manifeste* quant à lui est un livre court, clair, facile d'abord et nécessaire comme introduction aux combats ouvriers des origines ainsi qu'à la philosophie marxiste.

4. Exercice pratique : Le chat qui joue à la pelote de laine : (extrait des Ecrits sur le théâtre)

On demande à chaque étudiant de se mettre dans la peau d'un chat. Il entre, découvre une pelote de laine, joue avec puis sort, … Cet exercice suppose une remémoration précise de la faculté d'étonnement et de jeu du jeune chat. Ensuite il faut traduire ces facultés en actions physiques.

Cet exercice vise à rendre concret l'étonnement toujours renouvelé. En effet, le chat, à chaque séquence paraît surpris de la « réaction » de la pelote et réagit à son tour de façon surprenante et rusée dans le but de surprendre la pelote et ainsi de suite. Tel le chat, il convient de toujours s'étonner de ce qui nous est proposé. Mélange d'attitude scientifique et de plaisir.

5. Visionnement de Misère au Borinnage [41] de Henri Storck et de Ouvrières du monde [42] de Marie France Collard

Après le visionnement, nous engageons une discussion. Etonnement des étudiants à propos des conditions des travailleurs dans les années 30. Comparaison avec la situation actuelle aux Philippines mais également en France et en Belgique.

Sentiment d'impuissance chez les étudiants. Beaucoup indiquent leur méfiance vis à vis du politique. Ils ne croient plus du tout à la possibilité de changer les choses au moyen du combat politique. La mondialisation économique leur semble écrasante. Même si le sujet du film de Marie France Collard suscite de l'indignation, ils ne voient pas comment ils pourraient modifier les rapports de force. S'ensuit un échange sur la différence entre notre époque et celle dans laquelle évoluait Brecht. La découverte des crimes de Staline, l'échec des systèmes communistes ainsi que leur caractère dictatorial tracent pour eux une ligne de démarcation infranchissable entre la génération de Brecht et la leur.

[41] *Misère au Borinnage* de Henri Storck, Belgique, 1983, 29 minutes

[42] *Ouvrières du monde* de Marie-France Collard, Belgique, juin 2000, 84 minutes

Discussion difficilement résumable mais qui débouche également sur les points communs entre les époques d'avant et d'après guerre. La misère, l'exploitation, le profit à tout prix, la capitalisation des richesses dans les mains de quelques uns sont bien des points communs aux deux époques. Quels sont les moyens de lutte maintenant ? Brecht peut-il tout de même nous apprendre quelque chose sur les moyens de lutte ? Son théâtre est-il utile ? Comment le rendre pertinent maintenant ? Ces échanges d'idées sont évidemment capitaux.

6. Exercices d'observation

Ces exercices comportent trois phases :

1. l'observation proprement dite ;
2. la préparation de la restitution ;
3. la présentation.

L'ensemble du travail prend évidemment du temps puisque chaque étudiant doit présenter son observation devant les autres. Il est possible donc d'alterner les présentations avec d'autres exercices afin d'éviter la lassitude.

Consignes et Objectifs :

On renoue avec les observations déjà recommandées lors du *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes ». S'étonner du réel et découvrir ses singularités. Se méfier des stéréotypes, des clichés et des idées toutes faites ; poser un regard vierge sur le « petit peuple » et l'environnement dans lequel il évolue ; être attentif au *gestus* des personnes observées (gestes professionnels ou de classe, comportements déterminés par le métier et/ou le milieu social, opinions exprimées, pensées, phrasé caractéristique, ...) ; observer de manière objective en prenant note et sans projeter ses sentiments ou opinions ; être capable de restituer précisément ce que l'on a observé en utilisant la description distanciée puis de passer à l'identification instantanée (passage du discours indirect au discours direct).

Ces exercices sont destinés à éprouver la narration d'une situation de deux façons différentes. Du côté du narrateur, on utilise le « il » : discours indirect. Du côté du personnage, on utilise le « je » : discours direct. Nous cherchons à approcher le concept de distanciation à travers la variation des points de vue sur un objet donné.

Consignes :

Choisir un quartier populaire, ouvrier, industriel, … à Liège, Seraing, Herstal, Quartier Nord, Droixhe, … ; Concentrer ses observations qui doivent être discrètes sur les classes « défavorisées ». On exclut la petite et moyenne bourgeoisie. Choisir un endroit où il y a rassemblement de plusieurs personnes ; Choisir un personnage qui est en contact avec autrui. L'observer le plus rigoureusement possible (détails vestimentaires, caractéristiques physiques, voix, tics, …) [43] ; Se concentrer par la suite sur sa relation avec autrui, son comportement avec les modifications éventuelles sous le regard de l'autre ; Préparer une narration comportant une description de l'environnement, des personnages évoluant dans cet environnement, du personnage privilégié et à trois reprises entrer dans la peau du personnage principal. Ouvrir les guillemets et dire « Je » en tant que personnage principal (exemple : Et à ce moment là le personnage a dit : « je ne me laisserai pas insulter par un imbécile »). Revenir ensuite au discours indirect.

Retour :

On ne va pas s'étendre sur les défauts habituels d'imprécision, de manque de détails, de généralités que l'on retrouve régulièrement dans les premières présentations. L'intérêt dans ce travail est d'épingler chez chaque acteur le passage d'un type de discours à l'autre et de tâcher de voir avec lui ce qui se modifie dans sa pensée, dans son corps, dans son énergie.

[43] Cfr exercices d'observations réalisés dans le *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes ».

De même, il est tout à fait intéressant de constater le changement de rapport avec le public. De l'adresse forcément directe lors de la description (il n'y a pas de quatrième mur [44], le public est l'interlocuteur) à l'adresse du personnage à d'autres personnages (surgit alors le quatrième mur, le public soit disparaît, soit change de statut). L'alternance des types de discours implique pour l'un comme pour l'autre un choix précis de la part du narrateur. Que veut-il mettre en exergue ? Que veut-il dire au public en choisissant ce passage direct plutôt qu'un autre ? Comment ce passage est-il introduit ou éclairé par l'autre type de discours ?

On est au cœur de questions importantes pour le jeu brechtien. Comment attirer l'attention du public ? Comment rendre étonnant un comportement qui d'habitude passerait inaperçu ? Comment éclairer une action en la mettant en perspective ? Comment présenter pour un même fait des points de vue différents ? Comment soulever des contradictions entre deux narrations décrivant un même événement ? Toutes ces questions soulevées au retour furent déterminantes pour la suite du travail.

7. Exercice de la Conférence de presse

Situation de départ : La distribution n'est pas encore donnée mais les étudiants connaissent depuis quelque temps les pièces sur lesquelles ils vont travailler, à savoir *Le Cercle de craie Caucasien* et *La Bonne Ame de Sé Tchouan*. Ils doivent imaginer qu'ils sont engagés pour jouer les deux pièces. Avant le début des répétitions a lieu une conférence de presse devant un parterre de journalistes. Ceux-ci ne connaissent pas les pièces et à peine l'auteur. Chaque comédien engagé doit donc convaincre les journalistes de la pertinence de jouer ces œuvres et leur donner envie d'écrire un bon papier d'annonce.

Consignes et Objectifs :

Entraîner les étudiants à aiguiser la pensée rationnelle. Esprit de synthèse qui suppose des choix à faire dans ce qui doit être communiqué. Obliger l'intervenant à aller à l'essentiel. Posséder une connaissance très claire des arguments de la pièce afin de les communiquer brièvement et efficacement. Demander à l'étudiant de s'impliquer personnellement et de manifester son point de vue.

Résumer très brièvement mais de manière précise chaque pièce. Expliquer de manière attractive mais précise ce que Brecht a voulu transmettre en écrivant ces œuvres. Qu'y a-t-il d'actuel dans ces pièces. Qu'est-ce qui me plaît subjectivement dans l'une et l'autre pièce. Lire un extrait très court mais particulièrement révélateur. Pour chaque intervention on dispose de 8 minutes. Pas plus, pas moins.

Retour :

Exercice difficile, souvent peu clair pour le public. La contrainte du temps semble particulièrement aride. Néanmoins cela oblige les étudiants à lire la pièce d'une manière moins floue. La prise de conscience par les étudiants de leur méconnaissance de l'histoire est indispensable pour progresser dans la connaissance de l'œuvre : on sait à quel point la fable est importante chez Brecht ainsi que la maîtrise du « fil rouge ».

Distribution

A deux mois de l'échéance, nous livrons la distribution. Il y a aussi des avantages à donner la distribution dès le premier jour de travail. Nous avons choisi de privilégier l'immersion sans la distribution. Mais il n'y pas de règles immuables. La distribution s'accompagne bien souvent d'une discussion avec certains étudiants. Tous ne sont pas heureux de leur partition. Il faut expliquer, argumenter mais également rester ouvert à des modifications éventuelles. D'autre part, on ne peut pas céder à tous les caprices. Il y a donc là aussi une dialectique à trouver qui ne peut obéir à des règles strictes.

[44] Dans notre jargon, dire qu'il n'y a pas de 4e mur c'est entrer en relation « ici et maintenant » avec le public présent.

Dans la mesure du possible, nous avons essayé que chacun ait un morceau conséquent à défendre. Dans le jeu brechtien, l'idéal est d'avoir un parcours de plusieurs tableaux à traverser. Cela permet au personnage d'une part d'évoluer dans le temps mais également de rencontrer les multiples contradictions dans lesquelles Brecht place ses personnages.

Dans *La Bonne Ame de Se Tchouan* par exemple, l'actrice qui joue *Shen Té* ne peut éviter de se confronter au cousin impitoyable *Shui Ta* car la contradiction essentielle de la pièce se situe dans cette division forte. Ainsi, chaque *Shen Té* dans notre distribution devait également interpréter *Shui Ta*. Pour d'autres personnages, les étudiants ont dû faire faire évoluer leur personnage à travers plusieurs tableaux. Exemple : il n'y avait qu'une actrice qui interprétait le rôle de Madame *Mi Tsu* tout au long de la pièce. Mais, avec un groupe de trente personnes, il n'était pas possible d'appliquer ces principes à tous ou alors il fallait renoncer à monter des pièces et se concentrer sur des scènes ce qui, dans le cadre du jeu brechtien, présente de nombreux inconvénients.

Aux étudiants qui ne pouvaient tenir un rôle de bout en bout, on a choisi la logique de travailler plusieurs personnages (parfois jusqu'à cinq) ce qui, dans ce type de projet est parfaitement défendable. En effet, chaque personnage écrit par Brecht tient une fonction dans l'architecture des pièces et l'écriture d'aucun n'est bâclée. Les pièces comportent suffisamment de personnages pour servir un groupe aussi conséquent que le nôtre.

1. Première lecture

La première lecture nous permet à tous de vérifier la validité de la distribution. Le souhait est qu'elle soit claire, bien articulée, calme, bien ponctuée. Il vaut mieux éviter, dans un premier temps, l'interprétation spontanée car à trente le risque d'une cacophonie à plusieurs niveaux est élevé. On préférera une attitude calme, curieuse, étonnée et sans a priori.

Les lectures sont suivies d'un échange sur le sens global, sur d'éventuelles remarques concernant la façon de lire, sur des ajustements de distribution. C'est la première fois que l'on entend les voix, que l'on prend conscience du « fil rouge », que l'on peut anticiper la durée et donc les pièges rythmiques, que l'on se fait une idée de la totalité et de l'ampleur du travail. C'est également l'occasion de pratiquer un premier repérage des difficultés de sens qui devront être résolues lors du travail de table précédant la répétition des scènes proprement dites.

2. Choix esthétiques (scénographie, costumes, accessoires, …)

Bien que l'esthétique générale de notre travail se soit cherchée petit à petit et construite au fur et à mesure de l'avancement des répétitions, on peut cependant déterminer quelques critères ainsi que les contraintes qui nous ont amenés à nous diriger sur la voie qui fut la nôtre.

Nous avons monté les deux pièces de Brecht : *La Bonne âme de Se Tchouan* dans sa quasi-totalité et les trois quarts de la pièce *Le Cercle de craie caucasien*. Mais ces pièces étaient toutes deux des paraboles dont la toile de fond se situait dans des pays exotiques, la Chine pour l'une et le Caucase pour l'autre dont toute approche naturaliste eut été absurde et à contre sens de l'esthétique épique. J'avais également l'intuition, précisément à cause du côté métaphorique et épique de ces œuvres (on est au théâtre, on le montre, on l'indique et on montre qu'on le montre), que les acteurs devaient jouer masqués, tous sauf ceux interprétant *Shen Té* et *Sun* dans *La Bonne âme de Se Tchouan*. Dans *Le Cercle de craie caucasien*, seules les classes supérieures étaient masquées.

A partir de ces contraintes et de ces exigences esthétiques nous avons tiré les conclusions suivantes : créer une Chine et un Caucase métaphorique (épuré, de l'ordre de l'esquisse) dans une esthétique de misère réalisée par les étudiants eux-mêmes mais avec l'exigence de la beauté et de la poésie. Les masques devaient être réalisés dans le même esprit avec du papier mâché ou du carton, en tous cas, dans des matières communes.

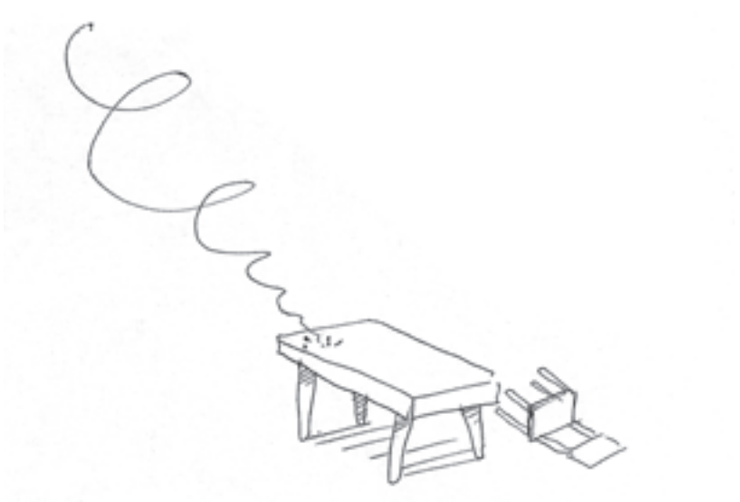
Ainsi, pour la boutique de *Shen Té*, nous avons disposé de quelques éléments : un toit en paille de forme trapézoïdale supporté par trois poteaux fichés dans des seaux remplis de sable, le tout monté sur charnière, ce qui nous permettait de faire disparaître la boutique pour les scènes où elle n'était pas nécessaire. A l'intérieur de la boutique, un comptoir récupéré et des étagères constituées de caisses en bois passées au brou de noix. Une ampoule pendant d'un fil, quelques sacs de toiles de jute. De vieilles affiches publicitaires pour des cigarettes et la porte de communication avec la grande salle le long du mur qui signifiait la frontière avec l'arrière boutique. Tout cela fut construit par les étudiants.

Les costumes étaient également confectionnés par chacun et évoquaient notre Chine métaphorique évitant cependant et le folklorique et le naturalisme.

Pour ce qui concerne *Le Cercle de craie caucasien*, le choix de disposer sur la scène un grand cercle de sable blanc sur lequel s'ajoutaient, suivant les scènes, des accessoires pauvres et signifiant les différents lieux, constituait l'idée maîtresse de la scénographie. Le public était lui aussi disposé en arc de cercle sur le plateau ce qui, comme dans *La Bonne âme de Se Tchouan* créait une grande proximité entre acteurs et spectateurs.

Autre principe de base, l'ensemble des acteurs assiste à toutes les scènes. Assis sur des bancs de part et d'autre de la scène, le collectif chargé de porter la fable ensemble vers le public soutient en même temps l'action qui se déroule ici et maintenant. Pas de coulisses, pas de 4e mur, pas d'entrées surprenantes, tout se fait à vue, on montre qu'on montre, on est au théâtre, on distancie. Lorsqu'un acteur doit entrer, il se lève du banc en « acteur » c'est à dire sans « être le personnage », marque un pas, change d'énergie et de position à vue et commence à jouer. Le public assiste donc au processus de métamorphose entre l'acteur et le personnage. Il en va de même pour certains chants qui sont pris en charge par le chœur qui se lève des bancs et se met à chanter.

Comme on l'a compris, il ne s'agit évidemment pas d'une coquetterie esthétique mais bien de véritables processus de mise à distance destinés à orienter le regard du public en coupant de façon récurrente l'identification émotionnelle que celui-ci peut entretenir avec les personnages dans les conventions traditionnelles. Nous suivons, en ce sens, les recommandations de Brecht. Nous découvrons par ce fait que le jeu brechtien est un ensemble de procédés qui, de l'écriture des scènes à la dispositions des acteurs , du *gestus* social à la choralité des chants, des annonces en début de scènes aux adresses publiques, des contradictions affirmées dans le texte au point de vue de l'acteur sur son personnage au moment du jeu, des moments d'identifications aux moments « montrés » sont destinés dans ces interactions complexes à amener le public à porter un jugement sur ce qu'il voit, tout en le divertissant. Cette accumulation de processus crée *in fine* une esthétique toute particulière. Mais il est clair que celle-ci demeure le résultat d'une vision du monde et non l'inverse.



3. Travail sur les chants

Nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, les chants dans le répertoire épique de Brecht ont une fonction essentielle. Surgissant bien souvent au beau milieu des tableaux, outre qu'ils amènent de la variété et du divertissement pour le public, ils participent de cette discontinuité si nécessaire pour Brecht visant à orienter le point de vue du spectateur, le surprendre et l'étonner. Les textes, au moyen de la « synthèse poétique et lyrique », répondent et se détachent de la situation en cours dans le tableau. Les chants revêtent parfois clairement l'intention didactique. Jamais, ils n'illustrent mais toujours ils éclairent l'action sous un angle nouveau.

Quant à la musique composée suivant les époques par K.Weil, H. Heisler, P. Dessau ou P. Hindemith, Brecht s'est toujours entouré de véritables avant-gardistes sachant à la fois mélanger les accents de la musique populaire aux trouvailles les plus audacieuses du dodécaphonisme [45] (chez Eisler par exemple) ce qui donne à ses *Songs* cette couleur si particulière. Bien qu'apparemment simple, la composition de ces chants renferme une complexité subtile qui fait toute leur beauté mais qui rend leur apprentissage difficile pour nos étudiants.

Le travail concret sur les chants se fait en plusieurs phases. Dirk Vondran vient travailler une à deux semaines de façon intensive en compagnie du pianiste Alberto Di Lena. Le travail porte sur l'apprentissage des chants et la découverte de leur sens profond. Ils travaillent sur la justesse, le rythme et bien sûr sur l'attitude et l'interprétation où le calme, la densité, la conviction tranquille, l'ironie sont découverts par les étudiants comme des objectifs indispensables à atteindre dans le cadre du jeu brechtien. La transmission par l'exemple et le témoignage de Dirk Vondran constitue un moment rare et précieux dans ce projet. Beaucoup de choses de l'ordre du jeu se transmettent dans ce moment. Dirk Vondran partage ses horaires entre chants collectifs et chants individuels. Dans les collectifs, la notion de chœur est elle aussi éprouvée et une fois encore nous constatons que le travail sur les chants est inséparable de celui fourni sur le jeu proprement dit.

Après ce travail avec Dirk Vondran, Alberto Di Lena entretient et développe au quotidien les chants avec les étudiants. Le travail concerne toutes les exigences techniques et d'interprétation.

La phase suivante est l'intégration des chants aux tableaux proprement dits, d'abord lors des répétitions partielles des tableaux dans les filages. Dirk Vondran revient pour assister aux filages et commenter les différents aspects de l'interprétation. Alberto Di Lena, quant à lui accompagne au piano les pièces et joue les intermèdes entre les scènes pendant les changements de décor.

Nous considérons donc que ce travail sur les chants excède de loin la performance musicale et vocale des étudiants. Il s'apprend dans ces cours une véritable attitude de jeu, une façon de penser l'œuvre de Brecht ainsi qu'une compréhension concrète du caractère épique de notre travail.

4. Confection du masque

Consignes et Objectifs :

Constituer un demi masque en papier ou en carton. L'inventer pour qu'il révèle la caractéristique sociale principale du personnage ainsi que sa contradiction fondamentale. Utiliser les couleurs, les symboles, les formes géométriques mais ne pas illustrer de façon trop appuyée. Cela doit rester simple et sobre. Le masque doit donner à voir le rôle social du personnage. Lorsqu'on le revêt, il modifie le biorythme de l'acteur. Pour ce qui concerne *La Bonne âme de Se Tchouan*, se documenter sur la Chine de 1920 (photos, peintures, films, …) afin de stimuler l'imaginaire pour la construction de la métaphore.

[45] Dodécaphonie : gamme basée sur 12 tons et demis tons

Retour :

La confection du masque n'a évidemment pas donné des résultats immédiats et définitifs pour tous les étudiants. Pour beaucoup d'entre eux, il a fallu recommencer à de nombreuses reprises, de même qu'il a fallu modifier certains masques en fonction de l'esthétique générale. La manifestation des caractéristiques du personnage ne tient évidemment pas qu'à la plastique du masque. Jouer masqué implique une énergie particulière, une précision gestuelle, une partition d'actions physiques faites de ruptures, ainsi qu'une dénaturalisation, une dé-psychologisation des comportements. Certains étudiants étaient familiarisés à ce type de jeu ; ils l'avaient éprouvé dans le *Point de Passage Obligé* « Jeu farcesque » avec lequel le jeu épique partage quelques caractéristiques (on affirme qu'on montre, on s'adresse au public, on joue en rupture). Pour d'autres, il s'agissait d'une première expérience de jeu « fortement transformé ».

5. Présentation du personnage tour à tour en discours direct, indirect, masqué, non masqué

Consignes et Objectifs :

Description physique du personnage en discours indirect : « Mon personnage est obèse, il marche lentement en marquant de nombreux arrêts, il est rapidement essoufflé et s'éponge le front de façon récurrente, … » ; Présentation du masque en silence ; revêtir le masque ; devenir le personnage en actions physiques (sans utilisation de mots) ; Description du personnage sans masque tel qu'il est présenté par Brecht au début de la pièce. Qui est-il ? Quel est son métier, son statut social ? Que pense-t-il ? Qu'est ce qu'il croit ? Qui sont ses amis, ses ennemis ? Que veut-il ? Quels sont ses modèles, … ; Description des métamorphoses du personnage en fonction de son évolution dans la pièce. Quelles contradictions rencontre t'il ? Comment change-t-il de pensées ou d'opinions ? Quels sont les comportements qui se modifient au cours des tableaux ? Choix de trois passages du personnage, avec répliques et masque, partenaires imaginaires. Jeu en discours direct de quelques extraits.

Retour :

Il est important que chaque étudiant rencontre cet exercice. Il permet d'évaluer leur compréhension du personnage et leur capacité à l'imaginer. Chaque acteur découvre la galerie de personnages présentés par ses condisciples avec des traits caractéristiques auxquels ils n'auraient peut-être pas songés. Ainsi la vision de l'œuvre s'enrichit pour chacun et sa compréhension globale évolue. Les imaginaires des uns et des autres s'alimentent. Ce travail prépare de manière sensible l'analyse de chaque tableau ainsi que les répétitions des scènes.

Les étudiants bénéficient d'un temps de préparation avant la présentation de cet exercice. Plus ils sont précis, plus riche sera le travail. Il est important de faire un « retour » à chacun d'entre eux, tant sur le jeu que sur le sens. Bien souvent dans la description du personnage, les étudiants restent abstraits ou ne parviennent pas à expliquer pourquoi Brecht fait agir son personnage de telle ou telle manière. Le pédagogue profite de ce moment pour livrer quelques remarques à propos de l'interprétation : comment à la fois incarner le personnage et donner à voir ses principales contradictions, comment transformer le corps et rendre vivant le port du masque, comment être conscient du rôle social du personnage et quels signes, quelles actions physiques choisir pour rendre compte de la fonction occupée par le personnage dans l'édifice construit par l'auteur.

Le travail des situations, de la construction individuelle, psychologique et du *gestus* social du personnage se cherche à partir de ce type d'exercices. Il en découle forcément une façon particulière de jouer que les étudiants commencent à découvrir.

6. Compte rendu de Vie d'un ouvrier de Cockerill Arcelor ou Confrontation entre Brecht et « La réalité des conditions de travail dans notre région »

En 2003, les métallurgistes d'Arcelor (anciennement Cockerill) menaient une action de grève pour préserver leur outil de travail. La sidérurgie liégeoise avait, les deux dernières décennies, déjà perdu plus des trois quarts de ses effectifs et les quelques ouvriers restants craignaient, sous le couvert de rachat par Arcelor, une fermeture définitive de la coulée à chaud et donc de l'usine. Ils avaient par ailleurs raison de se méfier, à la fois des promesses des politiques ainsi que des intentions d'Arcelor, puisque leurs craintes se sont par la suite avérées fondées. A l'époque, les manifestations des métallurgistes se succédaient dans les rues de Liège, précédant d'ailleurs de quelques temps les manifestations contre l'invasion de l'Irak par l'armée américaine. Certains de nos étudiants, plongés dans le *Point de Passage Obligé* Jeu épique et par ce fait, sensibilisés davantage à l'analyse politique ont participé à ces manifestations. Au cours de l'une d'entre elles, certains étudiants ont fait la rencontre d'un ouvrier – Lucien - travaillant dans le haut fourneau et ayant de nombreuses années d'expérience. Ils l'ont invité à venir témoigner de la grève en cours, des luttes passées mais aussi de la vie au quotidien dans l'usine, des conditions de travail, des rapports entre travailleurs, cadres et patrons, des rapports avec les syndicats, de la vie d'un métallurgiste et son rapport à la lutte des classes.

Rencontre d'un ouvrier métallurgiste. Le concret, une certaine réalité « débarque » dans notre salle de classe. L'homme qui est en face de nous est en chair et en os. Son corps témoigne de la dureté du travail, les mots qu'il emploie sont chargés de sens et renvoient à une réalité dense largement méconnue de nous tous. La mondialisation ultra-libérale et capitaliste n'est plus un concept de télévision mais une réalité tangible dont les effets s'impriment sur les muscles, les nerfs et le récit de Lucien.

Notre assemblée se rend compte alors à quel point Brecht est en prise avec le monde concret ; qu'il n'est pas seulement un poète et que son œuvre et les questions qu'elles suscitent restent pertinentes.

L'intuition d'inviter Lucien fut excellente car elle permit à beaucoup de donner du sens à ce projet d'école. On ne peut évidemment pas anticiper les mouvements sociaux lorsqu'on débute un projet de ce type mais ce qu'il y aurait à retenir de cette expérience de rencontre, c'est d'imaginer des moments où l'on est confronté au concret de la classe ouvrière. Cette réalité est très largement méconnue voire sciemment occultée. Nos étudiants, la plupart du temps issus des classes moyennes, ont beaucoup de peine à se la représenter dans son vécu.

Première traversée des pièces : « lecture spectacle »

1. Objectif général

Après avoir décidé de la dramaturgie générale, de s'être plongé dans de nouvelles réalités, d'avoir construit la présentation des personnages et choisi les orientations esthétiques (avant le travail de détails sur chaque scène), les étudiants sont invités à traverser les deux pièces dans leur entièreté comme si il s'agissait de la première représentation publique. Ils sont donc confrontés à toutes les difficultés en même temps : jeu, dramaturgie, mise en scène, scénographie, costume, masques, … De surcroît, c'est la première fois qu'ils sont amenés à jouer ensemble et donc à évoluer en groupe sur le plateau. A partir de la prise de conscience des multiples difficultés que représente l'interprétation de ces deux pièces, on pourra réorienter de façon concrète le travail de détails. Cet exercice s'assimile à celui intitulé « cauchemar de l'acteur » du *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur ».

Consignes et Objectifs :

La lecture spectacle ne concerne que les textes parlés, les chants ne sont pas sollicités. Raconter la pièce ensemble dans la plus grande simplicité et la plus grande clarté. Etre attentif à l'espace, à l'équilibre de plateau. Etre vigilant à la clarté des intentions qui sous-tendent le texte. Pour s'aider dans cette tâche, rester attentif à la construction des phrases (ponctuation, respiration, articulation) et penser à adresser les mots aux partenaires. L'intention

doit leur parvenir. Respecter les didascalies de Brecht mais se laisser également une part de liberté dans les déplacements. Veiller à ne pas surjouer. Lorsque ce n'est pas à soi de jouer, être attentif aux autres ; développer la conduite muette du personnage. Chaque geste dans l'idéal doit être porteur de sens, doit être épuré et économe. L'objectif central est de donner à voir et d'indiquer les émotions plus que de les ressentir individuellement.

Les étudiants disposent d'un temps de préparation assez long : un ou deux jours. En effet ils doivent se concerter sur une série de points allant du choix des espaces et du mobilier nécessaire à chaque tableau, à la répétition des scènes de groupe, … Lors de l'exécution de ce travail, ils ne peuvent évidemment pas s'arrêter pour réfléchir, les scènes doivent s'enchaîner. Ils gardent leur texte en main car à ce stade du travail la mémoire n'est pas encore suffisamment entraînée. Pourtant, mieux ils connaissent leur partition plus aisé est l'exercice.

Retour :

La représentation de la lecture spectacle de *La Bonne Ame de Se Tchouan* a duré plus de six heures. Ce détail pour indiquer à quel point les étudiants sont submergés de contraintes. Il est donc nécessaire dans le « retour » de distinguer les différents types de difficultés qui ont surgi dans l'exercice :

les difficultés techniques : changements de décors, de costumes, entrées et sorties, placement des chœurs et des chanteurs (entrée et sortie de ceux-ci). Tous mouvements nécessitant une mise en scène rigoureuse, une gestion du groupe et des répétitions assidues de tous ces déplacements. Ce travail exige une orchestration et « l'œil extérieur » est indispensable à la remédiation de ces difficultés.
le problème du texte : les étudiants doivent organiser entre eux des italiennes de sorte que le texte défile, ne fasse pas obstacle au rythme nécessaire au jeu.
le problème du sens : avant chaque séance de partiel, il sera nécessaire d'analyser les tableaux séquence après séquence. Trop de situations sont floues dans leur compréhension et a fortiori cette imprécision empêche l'évidence du « fil rouge » et donc, du sens métaphorique et politique.
le problème des personnages : pour la plupart des étudiants, la base de la construction du personnage est bonne mais elle manque encore parfois de contradictions ou du moins elles ne sont pas données à voir. Beaucoup confondent à ce stade simplicité et mollesse, densité et désinvestissement. Aucun ne joue encore la conviction et l'importance de jouer ces pièces aujourd'hui.
l'esthétique qui devrait se dégager des réflexions dramaturgiques demande une grande maîtrise de tous les aspects de la représentation. Elle a tendance à s'absenter complètement dans ce type de travail.

On constate encore la méconnaissance dans la succession des tableaux. L'agencement et l'évolution des tableaux voulus par Brecht sont fondamentaux et participent grandement à l'émergence du sens. Il s'agit de remédier à cette carence à la fois bien sûr par la mémorisation des textes mais aussi et surtout par la connaissance interne et l'analyse logique des contradictions qui s'exacerbent et qui constituent dès lors l'évolution et le sens de la pièce.

La reconnaissance de tous ces problèmes va permettre de réorienter le travail.

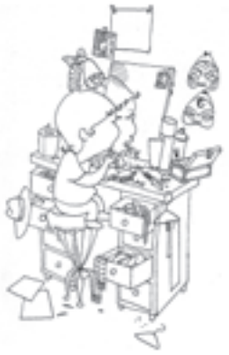
2. Exposé d'un étudiant sur Karl Marx et le Matérialisme dialectique

Au début du travail, nous avons confié à un de nos étudiants qui avait suivi une formation de philosophie à l'université la tâche de préparer un exposé sur Marx [46]. Ce moment fonctionna comme un rappel général de dramaturgie juste avant le travail en partiel [47]. En ce sens, il permettait de bien resituer l'engagement de Brecht. Revenir à la dialectique, aux lois des contraires et à l'analyse des contradictions, ne peut qu'être bénéfique avant l'abord du détail.

La demande était de resituer Marx dans l'histoire de la philosophie principalement par rapport à Hegel, de rappeler brièvement le contexte historique dans lequel il analyse la société anglaise de la révolution industrielle, ensuite de résumer brièvement et de façon « vulgarisée » les concepts clés du marxisme : matérialisme historique, dialectique matérialiste (en opposition à la dialectique idéaliste), lutte des classes, parti communiste, …

[46] Lectures : le Manifeste du parti communiste, la lutte des classes en France de Marx et Engel. Concepts élémentaires du matérialisme historique de Marta Harnecker, Bruxelles, 1974.

[47] Partiel : travail en détails sur les scènes.



A la suite de l'exposé, les étudiants posent des questions, on tente de trouver des exemples concrets et d'actualiser les abstractions. Cet exposé théorique mis en regard avec celui de Lucien sur la vie « concrète » d'un ouvrier moderne permet de comprendre de façon assez claire la pertinence de l'analyse du capitalisme par Marx.

Travail des scènes en détails

Ce travail recouvre un tiers de la durée du projet. Il est sans doute - comme pour tout autre projet - le plus important, le plus décisif, le moment des véritables confrontations entre les acteurs, l'œuvre et le(s) directeur(s) du travail. Il est multi faces. Il aborde tous les aspects des répétitions tant techniques qu'artistiques. On passe, dans ce type de séance, d'une répétition de mise en place à l'explication d'un passage, d'une improvisation à partir d'une consigne à la recherche de l'intention juste, d'une italienne très rapide destinée à « débloquer le rythme » au parcours muet de la scène en « actions physiques », de répétitions incessantes d'une réplique sous contraintes très directives de la part du metteur en scène au filage libre de l'entièreté du tableau, de la présentation du costume et du masque à la constitution physique d'un groupe dans l'espace, de moments de concentration de relaxation et d'observation à des jeux paraphrasant l'enjeu de la scène, … La méthode de direction varie de jours en jours en fonction des besoins et de l'avancement de la scène. Il est nécessaire pour l'enseignant d'être à l'écoute des difficultés éprouvées par l'apprenti acteur mais il doit également maintenir un haut niveau d'exigence en sorte d'inciter les étudiants à se dépasser et à sortir de leur sécurité et de leur petit savoir faire. Il est indispensable de gérer le groupe dans son ensemble ainsi que le temps dévolu à chaque scène. Il y a une maturation nécessaire à l'élaboration de chaque scène. A certaine séance, on ne fait que déposer les germes qui ne vont parfois donner leurs fleurs que bien plus tard.

Tous les exercices préparatoires, sans cesse rappelés lors des séances de travail, convergent vers ces moments de vérité. C'est lors de ceux-ci qu'ils trouvent leur véritable sens. Ce type de travail dure jusqu'aux filages publics précédant l'évaluation.

1. Analyse des scènes à la table

A la première séance de travail partiel, on se retrouve donc en petit groupe (le groupe concerné par le tableau à travailler). On débute la séance par une lecture ou par une italienne. On échange nos premières impressions sur la scène. Chacun. On parle du sens, des images, on évoque des associations entre la scène et le vécu ou avec des histoires entendues, des idées de mise en scène, de transpositions possibles. On brasse la matière sans censure, ce qui suscite des digressions d'ordre divers. Après ce moment de liberté, on revient au texte.

On cherche à établir – preuves textuelles à l'appui – quel est le conflit principal de la scène. On doit pouvoir l'exprimer par une ou deux phrases claires, dans lesquelles les verbes mettent en exergue les contradictions majeures. Exemple pour *La Bonne âme de Se Tchouan* : la toute nouvelle boutique de la bonne âme *Shen-Te*, cadeau des dieux qui l'a sauvée de la prostitution et de la misère, est envahie et détruite par les pauvres du quartier. Plus elle fait le bien dans sa boutique, plus elle est exploitée par ceux qu'elle aide, et à termes, réduite à néant.

Après la détermination du conflit central, on découpe le tableau en séquences (souvent bien marquées chez Brecht). Chaque personnage détermine ses objectifs, les obstacles qu'il rencontre, les adjuvants qui lui permettent d'atteindre ses objectifs, ce qui le pousse à atteindre ses objectifs et pourquoi il doit les atteindre. Pour chaque séquence, on peut alors déterminer les différents processus par lesquels passent les personnages [48].

[48] Modèle actantiel : voir « études stanislavskiennes ».

Après ce travail on dispose d'une vision plus claire de l'architecture du tableau et des conflits qu'il recouvre. On peut alors resituer la fonction du tableau d'une part dans l'ensemble de la pièce (quelle fonction ce tableau occupe

Naïma Triboulet – Mathias Simons

dans l'œuvre) et d'autre part dans la pensée philosophique et politique de Brecht. Il est important de fixer une durée de temps consacrée à l'analyse afin de pouvoir alterner la pratique et la réflexion dans une même séance de travail.

2. Filage du tableau

Pour obtenir un diagnostic clair de l'état d'avancement des apprentis acteurs, on file le tableau. S'il s'agit de la première séance, ils improvisent. Lors des séances suivantes, le filage permet de mesurer ce qu'ils ont intégré depuis la séance précédente. Comme il l'a déjà été dit dans les *Points de Passages Obligés* précédents, il est bon également de conclure la séance de travail par un filage de tout le tableau ou du moins de ce qui a été travaillé ce jour là.

Retour :

Chaque filage est suivi d'un retour. Pour ma part, je pense que le retour doit être le plus concis possible voire porter sur une ou deux indications claires. C'est le retour à la pratique qui compte. Bien souvent, je demande de reprendre tout de suite le moment que nous venons de travailler et je l'arrête quand cela ne va plus. Les étudiants doivent rester concentrés sans quitter l'espace de jeu. On reste à chaud, dans une concentration active. Un des problèmes récurrents avec les acteurs est qu'ils s'inventent inconsciemment mille excuses pour ne pas jouer. Certains adorent parler car pendant ce temps, ils ne sont pas sur le plateau. Il s'agit donc d'utiliser des ruses pour les surprendre, les désinhiber et débloquer leur imaginaire.

3. Travail de mise en place

A un moment donné, il est nécessaire de fixer de manière définitive les différentes évolutions des personnages dans l'espace. Sur ce plan, je ne me tiens pas à des règles fixes et inamovibles. Je peux laisser les acteurs évoluer longtemps dans une structure spatiale plus ou moins lâche mais qui comporte néanmoins une série de balises. Dans d'autres cas, on fixe une mise en place rigide dès le début du travail partiel avant même d'entrer dans les détails de l'interprétation. C'est le cas lorsqu'il y a beaucoup de scènes de groupe qui, si elles ne sont pas réglées, amènent trop de confusion chez les acteurs. Une mise en place claire et rigoureuse fixée très tôt peut aussi aider à manifester de façon organique et concrète les différents conflits de la scène. Il s'agit alors d'une véritable aide pour les acteurs. On peut également procéder à l'élaboration d'une première mise en place qui à l'épreuve des filages sera améliorée, corrigée, modifiée… C'est en réalité ce qui arrive le plus souvent.

4. Exercices connexes

En sus du travail au « corps à corps » avec les étudiants, il m'arrive fréquemment de proposer un exercice collectif ou individuel pour solutionner tel ou tel type de problème. Ainsi, à titre d'exemple, si un personnage n'est pas crédible dans son *gestus* social, on peut demander à l'étudiant concerné de repartir en observation et ensuite de représenter son personnage ; ou alors on peut également interrompre le travail sur la scène pour explorer, par des improvisations, des moments « hors pièce », moments qui précèdent la scène à jouer (comportements du personnage entre deux tableaux). Parfois, au milieu des séances de travail sur les détails, les pédagogues éprouvent la nécessité de réunir l'ensemble de l'équipe pour réaliser une italienne de toute la pièce. Se retrouver ensem-

ble pour se rappeler le sens global, le pourquoi du détail, le « fil rouge » du projet. Des réunions de ce type sont parfois uniquement nécessaires pour préciser quelques consignes ou donner certains conseils.

Il peut y avoir bien d'autres types d'exercices. Parfois, ils sont très brefs et s'intègrent tout naturellement à la séance de détail.

5. Nécessité d'entretenir le travail du jeu en dehors des séances de répétition

Entre chaque séance, les apprentis acteurs sont sensés avoir répété entre eux la scène ou la partie de scène déjà travaillée. Parfois, on constate que, malgré l'entretien du travail, telle exigence n'a pas été comprise ou intégrée. Dans ce cas, il est utile d'insister voire de changer de stratégie afin d'atteindre le niveau d'exigence requis par le contenu du texte. Quoi qu'il en soit, il n'y a pas de possibilités d'avancement sans le travail répétitif des étudiants.

Dans le cas du « Jeu brechtien », il va sans dire que l'entretien des chants, avec ou sans pédagogues, doit devenir un réflexe quotidien. Il est également indispensable que les étudiants continuent de se documenter sur Brecht ainsi que sur tout autre sujet susceptible d'élargir leurs connaissances et leur imaginaire.

6. Travail spécifique sur les « Sui Ta » mené par Jacques Delcuvellerie

La pièce de *La Bonne Ame de Se Tchouan* comprend la difficulté suivante. Le personnage de *Shen Te* – la bonne âme – pour échapper à la ruine et à l'exploitation est obligée de s'inventer un cousin qui est en quelque sorte son antithèse : un personnage dur, opportuniste, impitoyable en affaire et n'hésitant pas à exploiter ses semblables pour s'enrichir. Alors que *Shen Te* est incapable de faire le mal, *Shui Ta*, au contraire, utilise chaque occasion pour augmenter son avantage et son profit. Cette schizophrénie tient lieu de contradiction principale dans la pièce : dans ce monde dominé par la loi de la jungle et la recherche du profit, on ne peut être bon qu'à condition d'avoir un double méchant qui reprend ce que l'on a donné.

A chaque actrice jouant *Shen Te*, on a distribué le double *Shui Ta*. Lorsqu'elles jouaient *Shen Te*, elles étaient à visage découvert et interprétaient évidemment le rôle d'une jeune femme. Lorsqu'elles étaient *Shui Ta* elles devenaient, derrière leur masque, un homme impitoyable. Celui-ci devait être crédible pour être en relation avec les autres personnages de la pièce. La métamorphose supposait un changement total de personnage : costume, masque, marche, gestuelle, intentions, intonations, … Le changement est brutal ; la plupart du temps, il s'opère au milieu du tableau.

Pendant plusieurs séances, Jacques Delcuvellerie a travaillé avec les cinq actrices jouant *Shen Te – Shui Ta* pour que chacune d'entre elles puissent faire émerger « l'homme », qu'elles comprennent et intègrent cette métamorphose. Il y avait la nécessité de l'observation concrète pour appréhender la constitution de l'homme. Par exemple, comment un homme marche-t-il ? Quelle est la différence de poids, de posture, de centre de gravité, de rythme ; qu'est-ce qui est dû à la physiologie, au culturel, … Jacques Delcuvellerie a demandé aux actrices d'être attentives à tous ces paramètres et il les a fait marcher à partir d'un modèle jusqu'à devenir crédible. Pour la voix, il a utilisé une méthode analogue basée à la fois sur l'observation et l'entraînement.

Ensuite, il a fallu construire le masque singulier du *Shui Ta* correspondant à la *Shen Te* particulière (il y avait donc cinq masques de *Shui Ta*). Jacques Delcuvellerie a beaucoup insisté sur le costume et les accessoires qui devaient caractériser à la fois l'homme mais aussi sa fonction (homme d'affaire redoutable, mafieux, petite frappe, … sui-

vant la personnalité et l'imaginaire des actrices). Ainsi les chapeaux et la façon de les porter étaient très caractéristiques, de même que couteaux, cure-dents, cigares, cigarettes, gants, cravates....

Lorsque ce travail de détails fut achevé, Jacques Delcuvellerie a proposé de mettre les cinq *Shui Ta* dans une situation commune, à savoir une rencontre dans un bar colonial des années 20. On les observait évoluer dans ces circonstances et ils/elles étaient libres d'inventer des relations spontanées. A partir de cet exercice nous avons pu évaluer le degré d'avancement des personnages « doubles ».

Premiers filages

Après avoir travaillé dans le détail chaque tableau des deux pièces, on arrive à ce moment très attendu des premiers filages. Il s'agit d'un moment crucial dans le travail car ces premières enchaînées dans une forme fixée vont nous permettre de vérifier différents acquis. Les étudiants se retrouvent en situation de spectacle. Ils avaient, pendant quelques temps, à résoudre des problèmes bien délimités dans des groupes restreints.

A ce stade du travail, ils se rassemblent tous pour défendre la pièce dans sa totalité. Ils vont réentendre des passages devenus lointains et les redécouvrir dans une forme et une « interprétation » qu'ils ne connaissent pas. Ils doivent pourtant être acteurs à part entière lors du filage sans quoi la lecture et le sens du spectacle seront totalement incompréhensibles. Ainsi, en plus de la nécessaire concentration sur leur partition individuelle, en plus de la vigilance à retrouver les places, le jeu et les intentions justes (ou du moins les plus proches possible de ce qui a été travaillé en partiel), ils sont invités à être ouverts et disponibles aux propositions nouvelles de leurs partenaires et d'y rebondir instantanément de manière à relancer le jeu. N'oublions pas que dans ce projet il y a également les chants à intégrer comprenant tous les problèmes techniques et artistiques spécifiques. Cela fait énormément de contraintes mais aussi des contradictions entre application, mémoire, liberté et oubli. Nous leur demandons d'être au mieux dans tous les aspects de leur jeu (précis dans les places, denses dans les personnages, vrais dans les intentions, conscients de la fable, du « fil rouge » et de la portée politique de la métaphore, généreux avec les partenaires, audibles dans les répliques, justes dans les chants, vivants lorsqu'ils sont sur les bancs, conduisant avec habilité le regard et le jugement du public, soigneux avec leurs accessoires, leurs masques et leurs costumes, d'être vigilant au rythme général du spectacle, …) et de surcroît, nous les enjoignons à nous divertir.

Nous savons évidemment qu'ils ne peuvent, au premier filage, nous donner satisfaction sur l'ensemble des consignes. Il nous paraît cependant indispensable de les avertir qu'il s'agit bien de résoudre toutes ces contradictions et d'y tendre au maximum dès ce premier filage. Celui-ci se prépare donc dans l'excitation de découvrir l'objet dans son entièreté et sa finalité.

Cette anxiété est partagée par les pédagogues qui vont devoir regarder ce filage avec un mélange d'indulgence et de grande exigence. Nous nous préparons également à assister à ce filage avec un double regard : celui du metteur en scène qui connaît la partition de chacun et qui doit relever toutes les insuffisances et celui du spectateur vierge qui découvre pour la première fois cette œuvre et qui la comprend ou pas, qui s'en réjouit ou pas.

Retour :

Les filages se sont déroulés sur deux jours. L'un pour *Le Cercle de craie caucasien*, l'autre pour *La Bonne âme de Se Tchouan*. Ils ont évidement pris beaucoup plus de temps que ce qui était prévu. On peut considérer que le problème le plus flagrant et le plus commun est le manque de rythme ou plutôt les erreurs de rythme. Si globalement tout est trop lent, il existe aussi le défaut inverse ; ne pas prendre le temps de jouer avec densité certains passages. Survient alors une précipitation malvenue qui empêche tout plaisir et ou toute compréhension.

Echauffement vocal

On constate à ce stade que les deux pièces ne sont pas de même niveau. *La Bonne âme de Se Tchouan* est plus avancée que *Le Cercle de craie caucasien*. Il va donc falloir porter plus d'efforts sur cette deuxième pièce et remodeler des scènes en entier. Il nous est apparu que plusieurs propositions de mise en place ou d'options de jeu ne fonctionnaient pas. Certaines scènes sont tout simplement très peu avancées. Dans *La Bonne âme de Se Tchouan* il reste bien sûr beaucoup de travail à fournir mais dans l'ensemble, malgré la durée insupportable de la représentation, le mouvement général apparaît et le sens profond émerge plus clairement. D'autre part, s'il faut *nettoyer* des scènes, aucune ne réclame une refondation totale.

Ce retour est l'occasion de faire une grande synthèse de ce que l'on attend de ce théâtre. Nous rappelons que le théâtre de Brecht est un théâtre de la virtuosité mais également de la grande simplicité. Qu'il implique une mobilisation totale aussi bien individuelle que collective. Que cette mobilisation doit encore croître de façon significative. Les corps doivent se dégager de l'anecdote, il faut qu'ils trouvent leur tension juste. Si on joue un soldat, la marche de mon soldat doit être à la fois crédible et signifiante (un soldat qui monte la garde et qui a marché le long des remparts des centaines d'heures, cela se ressent dans tout son corps).

En ce qui concerne les « tableaux vivants » composés par les scènes de groupe, ils doivent également être signifiants. Si on prenait une photo instantanée, elle devrait nous raconter les relations entre les personnages ainsi que les rapports de force en présence.

Vocalement, il est nécessaire de s'harmoniser : chaque voix est singulière mais on joue tous la même partition. Ne jamais oublier que tous nous racontons la même chose. On est porté par le même sens, on a un objectif commun vis à vis du public. Chaque scène est en soi exemplaire et doit être traitée comme une unité, mais cette unité fait partie du tout, la fable. Chaque scène possède un début et une fin ainsi que des processus de développement. La conscience de ces structures de tableaux permet de dégager les contradictions multiples. Chaque phrase doit être considérée comme « historique ». Ca ne veut pas dire que l'on doit charger les mots de façon artificielle mais que rien n'est écrit au hasard et que bien souvent la phrase renvoie à un sens plus large que le sien premier.

A la suite de ces considérations et exigences générales, il est bon de procéder à un retour tableau après tableau, et de dresser pour chacun un bilan de là où il en est dans le travail.

1. Alternances du travail de détail, des chants et des filages

A ce stade du travail, les besoins des étudiants sont multiples. Il est indispensable de perfectionner ce qui est encore à l'état d'ébauche. Il est nécessaire pour certain de rattraper le retard. Il est urgent pour tous de maîtriser les chants à la perfection. Mais le spectacle a également besoin d'émerger dans toutes ses composantes. Le diagnostic des premiers filages a permis de bien cerner ce qui avait le plus besoin d'attention.

Nous nous fixons comme but de filer chaque pièce tous les deux jours. Ces enchaînées ne sont pas obligatoirement complètes : on peut filer la première ou deuxième moitié de la pièce selon les nécessités du jour ou encore une succession de quelques tableaux qui nous semblent poser le plus de problèmes. Plus on avance dans le temps, plus il convient de filer la totalité de la pièce.

Chaque après-midi est entamée par un service sur les chants avec Alberto Di Lena. Il divise sa séance en périodes individuelles et collectives. Le travail sur les chants collectifs permet au-delà de la répétition musicale de préparer les acteurs à porter la fable ensemble et à les mobiliser autour des questions essentielles. Par ailleurs, Alberto Di Lena commence les services par un échauffement à la fois vocal et corporel. Il prépare l'instrument des acteurs à être disponible. Avant chaque filage, il renouvelle cette préparation qui devient un moment de concentration essentiel pour les acteurs.

Les retours mobilisent l'entièreté de l'équipe. On les veut concis et précis dans tous les domaines (musique, déplacements, interprétation, jeu ensemble). Le but de ces moments d'évaluation continue est de permettre à chaque

étudiant de se corriger au maximum dans les enchaînées pour éviter ainsi de trop surcharger les périodes de travail en détails. Ce type de travail alterné dure jusqu'aux premiers filages publics.

2. Les premiers filages publics

A quelques jours de l'évaluation, nous organisons des filages ouverts au public. La rencontre avec le public avant l'évaluation constitue un exercice possédant plusieurs vertus.

L'acteur va se retrouver en condition réelle de représentation : tout ce qu'il a travaillé dans la confidentialité, tout ce qu'il a répété devant ses professeurs, tout ce qu'il a injecté de ses émotions, de ses connaissances et de ses réflexions, il va pouvoir l'adresser à des spectateurs qui vont découvrir le travail, naïvement. Cela donne une nouvelle liberté à l'acteur. La prise de conscience de la virginité du public et de son désir de divertissement peut aider l'acteur à effacer les coutures et son application au travail en lui donnant confiance en son « pouvoir » qui au théâtre, au moment de la représentation, est total. Il n'est plus l'élève, il est l'artiste. Certains étudiants sont ainsi complètement libérés par les représentations publiques. Pour d'autres, l'inhibition peut au contraire grandir par peur d'un nouveau jugement. Mais bien souvent ce stade est lui-même dépassé par le plaisir d'être en scène devant des spectateurs. Ainsi, la plupart des élèves découvrent de nouvelles strates, des nuances plus subtiles à leur personnage dans la communication avec le public. Ils ont l'impression de renouer avec le sens profond de leur futur métier. Il est d'après moi nécessaire à ce stade de s'effacer quelque peu de manière à ne pas entraver le processus de libération qui parfois mène à une grande singularité voire à de véritables moments de grâce.

Je m'efforce dans les retours à être le plus concis possible, choisissant même certains soirs de ne noter que les remarques générales. Le jeu ensemble progresse aussi durant cette période. Chaque acteur vit une nouvelle étape et il se passe un phénomène de contagion ; l'équipe devient plus soudée, plus efficace, plus généreuse. La concentration se modifie également. Moins obsédée par les détails personnels, la concentration s'oriente davantage vers la globalité du spectacle. Le sens des pièces, la perception de la fable, la conduite du « fil rouge » progresse également au contact du public. La nécessité d'être compris par des spectateurs qui ne connaissent pas le sujet du spectacle agit sur la clarté des intentions ainsi que sur le port de la voix. Ainsi, ces moments publics sont l'occasion de bons qualitatifs dans la préparation du spectacle (même s'il ne s'agit pas d'une panacée. Il peut y avoir d'épouvantables filages publics en pleine régression par rapport au travail de détails).

3. Italiennes indiquées

Pendant cette période de filages publics, nous tâchons de libérer les acteurs de toutes autres contraintes. Les travaux partiels sont censés être achevés, et les professeurs des cours techniques (voix, corps) et théoriques (phonétique, histoire du théâtre....) interrompent leur enseignement durant cette dernière semaine avant les évaluations.

Les étudiants sont donc en condition de spectacle professionnel. Ils disposent de leur matinée et d'une partie de l'après-midi. S'ils souhaitent répéter entre eux, ils ont la charge de l'organiser. Les plus motivés devront convaincre les plus rétifs, ils devront établir des occupations de locaux, se répartir les partenaires entre les deux pièces, … Les pédagogues n'interviennent plus qu'au travers des retours après les filages.

Une fois encore, il s'agit d'une règle générale qui souffre quelques exceptions. Il est évidemment possible de procéder à quelques « raccords » d'ordre technique : une mise en place qui doit être corrigée, une micro séquence retravaillée, un déplacement chorégraphié, … En général, ces moments de correction très brefs s'effectuent peu avant le début du filage lorsque tout le monde est en costume et prêt à l'échauffement.

Mais parfois, les directeurs de projet éprouvent la nécessité de rassembler les acteurs d'un ou plusieurs tableaux

pour procéder à une italienne indiquée. Il s'agit de jouer la ou les scènes voulues mais sans les mouvements et sans donner la totalité de l'énergie. Les étudiants sont assis sur des chaises en arc de cercle, ils adressent leur texte aux partenaires et « jouent » sans forcer. Suivant la nécessité, on peut complexifier les consignes. On laisse venir les pulsions de chaque mouvement mais on ne les déploie pas. Ce sont les micro impulsions (débit plus ou moins rapide selon les nécessités – coller toutes les répliques ou au contraire laisser suspendre – procéder en boucle de façon à « chauffer » l'instrument et l'imaginaire, …).

Ces italiennes, outre qu'elles sont un excellent outil de concentration et de rassemblement, permettent encore à ce stade très avancé du projet de découvrir de nouvelles dimensions aux rôles. Les étudiants, en indiquant les intentions peuvent découvrir des inflexions inattendues dans leur partition ainsi que dans celle de leur partenaire. Ajoutons que ce travail est particulièrement utile pour les scènes d'ensemble où beaucoup de personnages interviennent en utilisant des phrases très courtes (scènes de foule, scène de tribunal où l'assemblée harangue les juges, …). Ce travail peut bien sûr être utilisé à de nombreux moments du projet. Nous l'avons placé ici car nous y avons eu recours principalement la dernière semaine.

Evaluation

Les évaluations du projet Brecht se sont déroulées sur deux jours. Elles constituaient les seuls examens des finalités puisque tous les étudiants avaient participé exclusivement à ce travail. Dans l'ensemble, elles couvraient sept heures trente de spectacle. La plupart des étudiants défendaient plusieurs rôles répartis dans les deux pièces à l'exception de quelques grands rôles.

Le jury, constitué de l'ensemble des enseignants et d'une équipe de professionnels extérieurs à l'école, était donc invité à entrer dans un seul univers : celui de Brecht et du *Jeu épique*.

Comme il est d'usage pour chaque projet, le directeur du travail explique à l'ensemble du jury réuni les multiples objectifs pédagogiques et artistiques du projet. Nous resituons ce *Point de Passage Obligé* dans le processus global des études et ce que nous en attendons des étudiants. Nous faisons part d'éventuels problèmes rencontrés.

Nous indiquons clairement au Jury dans quelle optique nous avons travaillé ce *Point de Passage Obligé*. Il était important pour nous, d'un point de vue pédagogique, d'adhérer aux propositions de Brecht. Notre but était bien de nous exercer à comprendre le « Théâtre Epique » tel que Brecht l'a approché. Il est clair que l'on pourrait monter ces deux pièces de façon toute différente en les « relisant » ou en les « actualisant ». Cela présenterait un intérêt évident mais qui changerait alors les objectifs pédagogiques du projet. Nous resituons également le contexte de l'écriture de la pièce et nous procédons à un rapide résumé de la fable. Celui-ci nous paraît indispensable parce que plusieurs scènes avaient été coupées.

Le moment de l'évaluation est pour les étudiants un instant décisif. Tout le travail accumulé depuis plus de trois mois va être jugé. Cette situation occasionne du stress d'autant qu'ils ont peu l'habitude de la première représentation (dans le cas d'une école la première représentation est aussi la dernière). Pour canaliser la nervosité, Alberto Di Lena procède à un échauffement collectif de manière à décontracter le corps et chauffer la voix. Je rappelle brièvement les objectifs généraux de la représentation et j'insiste sur le sens à porter et l'exigence d'un monde meilleur chez Brecht. On attend d'eux qu'ils se comportent ce jour là comme des artistes autonomes et conscients. Passer ensemble quelques minutes à se souvenir des grandes étapes du travail, se remémorer de là où on est parti, des épreuves traversées et des découvertes auparavant insoupçonnées peut également être un stimulant utile.

Conclusions

Le rendez-vous avec Brecht, pour les étudiants en fin de parcours, représente une rencontre riche et multiple. A la fois artistique, technique, philosophique, politique, historique, la confrontation avec ce grand homme de théâtre du 20e siècle est exigeante et demande à nos jeunes apprentis acteurs une nécessaire réflexion ainsi que l'exercice de l'esprit critique à propos de l'organisation des sociétés aussi bien passés que présentes.

Il est évident que nous ne voulons en aucune manière imposer une vision du monde politique univoque à nos étudiants. Cependant, nous les invitons à chercher à comprendre, sans a priori immédiat, la pensée de Brecht, ainsi que le projet social et politique qui l'anime et qui est partagé dans la lutte par des millions d'hommes, par des penseurs, des philosophes, des théoriciens et des économistes dont la rigueur intellectuelle n'est plus à démontrer. L'ouverture d'esprit aux propositions de Brecht est indispensable à l'entendement de son œuvre. La facture de ses pièces, de ses romans, nouvelles, poèmes, chansons, les innovations narratives d'avant-garde qu'il y inclus, les recommandations de jeu et mise en scène ainsi que les procédés concrets qui les sous-tendent, les réflexions théoriques à propos du théâtre et plus largement de l'art, sa propre vie, ses choix philosophiques et politiques, ses exils, ses voyages, ses rencontres, ses amitiés, ses amours, … tout ce qui fait l'immense richesse, la belle complexité et les multiples contradictions de ce dramaturge trouve une résonance forte dans la pensée qui le porte à l'action.

La dialectique matérialiste est le mouvement créateur chez Brecht. Ignorer cette lutte des contraires c'est passer à côté de l'artiste. Il était convaincu que la représentation au théâtre – de la conduite des hommes et des conflits d'intérêts qui les opposent – pouvait « étonner », faire réfléchir et inciter à l'action ceux qui assistaient à ces représentations et contribuer par là à construire un monde meilleur et plus juste.

Faire comprendre par la pratique cette idée d'un théâtre en mouvement contribuant aussi modestement soit-il à modifier les rapports entre les hommes tout en les divertissant pour leur plus grand plaisir est pour nous l'objectif central de ce *Point de Passage Obligé*.

A l'issue du projet « Jeu épique », s'étant confrontés aux idées et aux formes d'un théâtre déjà devenu classique bien que particulier, nous espérons que nos étudiants, à leur tour, pourrons utiliser librement, dialectiquement et singulièrement ce qu'ils auront découvert chez Brecht et ainsi inventer un théâtre contemporain qui posera un regard neuf et critique dans une forme adéquate et moderne sur les conflits des hommes d'aujourd'hui.

La contrainte du *Point de Passage Obligé* devient alors source d'inspiration, d'invention et de liberté, stimulant de l'esprit critique si nécessaire aujourd'hui, passage vers un théâtre neuf, inscrit dans le monde d'aujourd'hui.

Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donatienne De Coster

Le miroir aux alouettes
(Janvier 2004 – Octobre 2006) – Spectacle d'insertion professionnelle

– Introduction
– Les différentes étapes de création et de production du spectacle
– Evaluation

Le miroir aux alouettes

Janvier 2004 – Octobre 2006 [49]
Spectacle d'insertion professionnelle

Introduction

Le passage de l'espace confiné de l'école à la rude réalité professionnelle est souvent un moment délicat pour nos étudiants. Ne nous voilons pas la face, en entrant dans une école d'acteurs, ces étudiants ont choisi d'exercer un métier difficile, pour lequel le désir de l'autre – du metteur en scène, du producteur ou du public – indépendant de toute volonté de l'acteur est une donnée incontournable quoique largement subjective. Et si sans le talent il n'est même pas la peine d'essayer de se confronter à cette vie d'artiste, le talent, on le sait, ne suffit pas puisqu'on ne peut ignorer le travail artisanal, assidu et durable, souvent peu gratifiant qui lui seul fait évoluer son art tout au long de la vie. Il ne peut non plus remplacer les rencontres aléatoires si importantes et pourtant si imprévisibles, parfois chanceuses qui font que tel artiste travaillera sans arrêt alors qu'un autre, tout aussi doué, peinera de longues années à trouver un engagement.

D'autre part, chez nous comme ailleurs dans le monde, la concurrence est forte. Et si dans nos sociétés on est loin d'un accès véritablement démocratique à la culture pour le citoyen, si la diffusion de celle-ci reste largement insuffisante, la réalité actuelle, insatisfaisante, exerce une énorme pression sur les gens du spectacle vivant à travers « le marché de l'emploi ». Et ce malgré la réputation excellente à la fois nationale et internationale de nos artistes et des formations que nos institutions dispensent à ceux-ci. Ainsi, lorsqu'un jeune acteur achève sa formation, il se trouve tout à coup confronté à ces réalités parfois difficiles.

Dans notre école, le problème que pose « l'après formation » a toujours été pris très au sérieux. Pendant le cursus scolaire, les objectifs centraux de notre formation pourraient se résumer à ceci : donner des outils artistiques, pédagogiques, techniques et intellectuels à nos futurs artistes afin de les aider à devenir de véritables créateurs autonomes et singuliers, insatisfaits du théâtre et du monde d'aujourd'hui. Nous souhaitons qu'ils posent un regard contemporain sur leur métier et qu'ils contribuent par leurs pratiques à le faire évoluer dans le sens du progrès et de l'émancipation du citoyen par la culture.

La singularité et l'autonomie créatrice de nos étudiants représentent pour nous l'espoir de former des artistes à part entière et pas seulement des interprètes qui se contenteraient d'exécuter les demandes d'autrui. Nous sommes convaincus de l'immense diversité des formes du spectacle et nous pensons devoir ouvrir un maximum de portes à nos futurs « gens de théâtre ».

Le cursus en *Points de Passages Obligés* largement complété par des projets d'initiatives pédagogiques vise ces objectifs : faire découvrir, par la pratique, des continents divers, des visions du monde différentes, des formes multiples ; devenir, pour un temps, le dépositaire des transmissions à la fois très anciennes et très modernes, aussi bien dans la pratique que dans la pensée, pour à son tour l'utiliser pour sa propre singularité. En ce sens, nous tâchons, dans le cursus scolaire, de donner à nos étudiants des armes qui leur permettent d'aborder la profession.

[49] La création a eu lieu aux Rencontres / Sélections internationales du théâtre Jeunes Publics de Huy, août 2004. La tournée a couvert les saisons 2004-2005, 2005-2006 et s'est achevée en octobre 2006.

De surcroît, en dehors du cycle de formation, la nécessité de réfléchir à l'insertion professionnelle de nos lauréats n'a jamais cessé d'animer l'équipe pédagogique durant ces deux dernières décennies. Sous l'impulsion de Max Parfondry, alors directeur de *Théâtre & Publics,* de nombreux projets concrets ont vu le jour à partir de la fin des années 80 permettant à certains de nos anciens étudiants d'éprouver les conditions professionnelles du métier et de rencontrer des publics divers par les tournées qu'occasionnaient la diffusion de ces spectacles. Les enseignants – metteurs en scène, composant la commission pédagogique de *Théâtre & Publics,* apportaient quant à eux une formation continuée aux lauréats et permettaient ainsi aux acteurs de faire un pas vers leur autonomie professionnelle. Certains de ces projets rencontrèrent des succès importants autant qu'inattendus (*Les fourberies de Scapin* de Molière qui ont tourné pendant trois années) et lancèrent des jeunes compagnies théâtrales devenues par la suite totalement professionnelles. Nous avons déjà décrit toutes ces initiatives dans « *Profession Acteurs 1993 2003* [50] », je n'y reviendrai donc pas.

La création du « Miroir aux alouettes » s'inscrit dans cet esprit.

Depuis 88, je travaille avec les « Ateliers de la Colline » collectif de théâtre pour jeunes publics et adolescents et qui a, dans ce domaine, une histoire vieille de trente ans. Elle demeure une des compagnie « jeunes publics » les plus importantes de notre communauté française Wallonie-Bruxelles. Ses créations se destinent à un public précis constitué de personnes à part entière et dont les angoisses, les aspirations, le plaisir, le besoin de divertissements et celui de représentation du monde sont tout aussi considérables que celles des adultes. Il ne s'agit pas seulement dans la démarche des « Ateliers de la Colline » de considérer les enfants comme le public de demain, loin s'en faut, même si cette dimension n'est pas non plus ignorée. Les sujets des créations sont bien souvent des problématiques sociales et politiques dans lesquelles l'enfant, en tant que personne, se trouve plongé, dont il ignore évidemment la nature mais qui pourtant le déterminent de manière conséquente. L'engagement dans le monde contemporain des « Ateliers de la Colline » est une constante et leur vigilance de s'adresser également aux jeunes les plus défavorisés reste une de leur préoccupation majeure.

Depuis plus de deux décennies les liens entre les « Ateliers de la Colline » et les artistes issus du conservatoire sont incroyablement serrés. Mis à part Philippe Laurent et moi-même qui y ont travaillé régulièrement en tant que metteurs en scène, le nombre d'acteurs, issus de notre formation, engagés par la compagnie est impressionnant. Elle est sans doute le premier pourvoyeur d'emploi de la région pour les acteurs.

Il était donc assez naturel que Dino Corradini et Jean Lambert, pour les « Ateliers de la Colline », et l'équipe de *Théâtre & Publics* s'associent pour créer ce spectacle d'insertion professionnelle qui a tourné pendant 80 représentations en Communauté française et en France.

Sur le fond, après avoir accompagné nos étudiants dans les territoires particuliers des *Points de Passages Obligés,* il nous paraissait très enrichissant, dans le soucis de leur singularité créatrice et de leur autonomie artistique et professionnelle, de les confronter à une création collective concernant un sujet de société destiné à un public ciblé (les adolescents, dont certains issus d'un milieu culturel très défavorisé). Nous voulions également confronter ces jeunes artistes à la question du public en les obligeant à réfléchir aux moyens de toucher cette population particulière.

Quant au choix du sujet, il avait pour ambition de situer la déferlante de la télé-réalité dans la société capitaliste de consommation et de comparer ces divertissements contemporains avec ces « jeux de crises » des années trente où l'humain, dans un cas comme dans l'autre, devient une marchandise exploitable jusqu'à son épuisement physique et mental. Nous avons cherché à mettre en perspective l'ambiguïté de ces jeux, en apparence innocents, alors qu'ils véhiculent tous les mots d'ordre du néodarwinisme ambiant. Néanmoins, nous n'avons pas voulu sous-estimer la puissance de l'identification que ces jeux exercent sur la jeunesse, pas plus que la complicité des « victimes » dont ils ont besoin. C'est pourquoi, la forme choisie s'apparentait à un casting qui pouvait susciter l'adhésion du public adolescent. Le spectacle était accompagné d'un dossier pédagogique qui orientait la réflexion et permettait la distance critique nécessaire.

Chaque création invente sa propre méthode de travail. Pour ce qui concerne le *Miroir aux alouettes* nous avons suivi, en fonction des besoins, plusieurs chemins. Le bénéfice des trois années précédentes fut évident dans bien des cas. Au-delà de la connaissance mutuelle, certaines méthodes éprouvées auparavant nous furent d'une grande

[50] Profession Acteur 1993 / 2003, *Théâtre & Publics,* 2005 (encore disponible)

utilité. La créativité de chacun fut sollicitée puisqu'il n'y avait pas de texte de départ. Cette expérience ne fut pas simple tous les jours, mais là aussi, nous avons appris comment créer en collectif. Globalement nous avons parcouru ces étapes :

Les différentes étapes de création et de production du spectacle

1. Exposé sur le théâtre jeunes publics

Historique des « Ateliers de la Colline » depuis les années 70, caractéristiques du secteur, politiques culturelles, évolution au cours de années, coopération des différents organismes culturels, … Jean Lambert, metteur en scène, auteur et codirecteur des « Ateliers de la Colline » se joint à Dino Corradini et complète l'exposé.

2. Exposé sur la compagnie et son évolution dans le théâtre jeunes publics

Dino, Jean et Dominique Renard (comédienne et metteur en scène aux des « Ateliers de la Colline ») relatent ensemble l'histoire des « Ateliers de la Colline ». La narration est concrète : elle est constituée de témoignages vivants. Nous visionnons des extraits de spectacles, nous regardons des photos, nous lisons la presse. Certaines actrices ont vu des spectacles de la compagnie alors qu'elles étaient petites. Je témoigne des spectacles que j'ai vus ainsi que des sept créations auxquelles j'ai participé en tant que co-auteur et metteur en scène. Echanges avec les actrices sur les objectifs culturels et l'engagement « politique » des « Ateliers de la Colline ». Discussions sur les formes abordées en fonction des contenus. Présentation de l'équipe technique et administrative....

3. Constitution de la dramaturgie générale du spectacle

Echanges sur le phénomène de la télé-réalité. Analyse du phénomène à l'aide d'ouvrages sociologiques, psychologiques, d'articles de journaux, ... Mise en perspective du phénomène dans le monde occidental contemporain. Comparaison avec d'autres formes de jeux existant dans le passé proche et lointain. Débats contradictoires entre nous puis constitution d'un point de vue critique commun. Echanges de vue sur la forme globale à adopter. Contradictions : utiliserons nous l'identification ou doit-on affirmer de manière didactique la critique ?

Visionnement de films de référence (« On achève bien les chevaux », « Le prix du danger ») ainsi que de documents de télé-réalité : Première de « Nice people », un prime de « Star-ac », un prime de « Loft Story »... Echanges, débats principalement à propos des personnes qui, participent à ces émissions. Pourquoi, comment, que recherchent-elles ? La matière se constitue autant par le concret que par le théorique.

4. Travail sur soi : moi adolescent

Travail sur sa propre mémoire. Recherche de moments concrets du passé en analogie avec ce que peuvent vivre les participants à ces émissions. Narration de ces moments en intervention de théâtre. Souvenirs agréables comme désagréables.

5. Observation des « tribus » et narration

Observation selon le protocole déjà largement décrit. La cible : les jeunes gens. Découverte concrète des multiples tribus (Néogrunge, gothique, baba, techno, rappeurs...). Narration des observations en intervention de théâtre. Discussions, échanges.

6. Choix constitution et présentation du personnage

A partir de soi et de ses affinités, choix d'un personnage qui est présenté aux autres. Il s'affine au fur et à mesure des séances de présentation ainsi qu'au contact des autres personnages dans des situations multiples. A l'issue de ce travail, nous approfondissons la « fonction » qu'occupera chaque personnage dans le scénario. Nous déterminons ses rôles sociaux en fonction du point de vue que nous avons sur le sujet autant qu'en fonction de l'évolution dramatique.

7. Travail sur la structure globale du spectacle

Nous procédons pendant tout un temps à des improvisations très longues (six à sept heures) à partir de l'idée centrale d'un casting de 72 heures. C'est l'occasion de faire évoluer son personnage, de le conduire et de l'habituer à réagir à des situations imprévues. Dino et moi participons à ces improvisations, dans le rôle des casteurs de la production de la chaîne de télévision. Nous lançons régulièrement des consignes nouvelles de façon à provoquer des réactions surprenantes chez les actrices. D'autre part, ces improvisations seront le matériau principal de la structure narrative ultérieure.

8. Elaboration du spectacle séquences après séquences

Après ce brassage global de la matière, nous procédons au travail de détails, d'épure, d'approfondissement, de développement, d'écriture au plateau, de mise en place. Nous inventons pas à pas ce que deviendra le spectacle. Cela suscite discussions, répétitions, essais et erreurs mais chacun apporte sa créativité dans l'écriture concrète de l'histoire.

Au mois de mai, nous bénéficions d'une semaine en résidence au « centre Jacques Prévers » à Dieppe chez Jean-Claude Bisoto, partenaire privilégié, compagnon indéfectible, collaborateur et associé avisé des « Ateliers de la Colline » depuis tant d'années, développant pour les enfants un projet culturel unique. Son invitation nous permet non seulement d'avancer à grands pas dans notre travail mais de surcroît, il nous est donné la possibilité de tester notre spectacle sous forme de bancs d'essai devant un public d'adolescents, avec à l'issue de la représentation discussion et échange. Il est inutile de souligner à quel point ces rencontres ont été précieuses.

9. Filages et partiels

Le spectacle trouve petit à petit sa forme définitive. Nous procédons à des filages. La partie technique entre en action : constitution de la bande son très importante dans le spectacle. L'éclairage complexe se crée également ;

la régie répète. Toute l'équipe travaille sur le même objet : actrices, metteurs en scènes, régisseurs son et lumière, scénographe, assistante, productrice. Le travail en équipe trouve tout son sens et mérite amplement la qualification de création collective. Lorsque les filages sont prêts, nous montrons le spectacle à un public ami.

10. Présentation du spectacle aux rencontres sélection à Huy

La première a lieu aux Rencontres internationales de Huy. Celles-ci sont constituées d'acheteurs et d'organisateurs de spectacles *Jeunes Publics*. Il s'agit d'un rendez-vous très important pour le théâtre pour enfants. Une quarantaine de spectacles sont présentés dans ce cadre chaque année. Pour nos actrices cet instant représente l'aboutissement d'un long travail.

11. Début de la tournée

Six mois plus tard, en janvier 2005, la tournée débutera et à ce jour elle compte plus de 80 représentations. Elle s'est s'achevée en octobre 2006.

Evaluation

Ce qui précède représente un aperçu global de l'évolution du travail sur le *Miroir aux alouettes*. Entre les deux années de tournée, nous avons, avec l'équipe de *Théâtre & Publics,* évalué le déroulement de la formation à l'insertion professionnelle, les aspects de formation continuée que le projet avait traversé, l'accueil du spectacle par ces *Jeunes Publics*, la tournée du spectacle. Nous avons également évalué cette démarche originale qui a réuni différents partenaires : des jeunes actrices, une compagnie de théâtre pour *Jeunes Publics* et une asbl de recherches et de formation. Nous avons estimé intéressant de reproduire cet entretien car il aborde des points qui ne se retrouvent pas dans la synthèse ci-dessus.

MS :
Après le Jeu épique, dans la lignée de ce que nous avons fait depuis de nombreuses années, il me semblait souhaitable de faire un projet d'insertion professionnel avec cette classe qui avait été arbitrairement choisie. A l'époque, en accord avec Max nous avions donc décidé de le réaliser en collaboration avec « Les Ateliers de la Colline », troupe de théâtre *Jeunes Publics*. Je pensais à l'époque, qu'il était nécessaire que nos étudiants soient confrontés à ce type de théâtre qui est assez particulier, dans sa forme, dans son écriture, dans sa production, dans sa rencontre au public. L'idée de cette expérience théâtre *Jeunes Publics* était de la mener avec une compagnie avec qui nous avions déjà travaillé et qui a un engagement politique au sens large du terme.

Les « Ateliers de la Colline » sont nés dans les années septante. Aujourd'hui encore, on sent qu'il y a une démarche militante, vers un public plutôt défavorisé, avec des sujets qui sont actuels : comment l'enfant vit dans le monde dans lequel nous nous trouvons.

Je continue à penser qu'il serait bon d'inclure, à l'intérieur du cursus de base de la formation de l'acteur, une rencontre avec le théâtre *Jeunes Publics*.

En Belgique, en tout cas dans la partie francophone du pays, ce théâtre est particulièrement développé depuis

Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donatienne De Coster

une trentaine d'années. De surcroît, il offre de l'emploi. Quand un spectacle fonctionne, les tournées du *Jeunes Publics* sont sans commune mesure avec la toute grande majorité du théâtre pour adulte. Avec le *Miroir aux alouettes* nous avons atteint quatre-vingts représentations.

T&P :
Dans le théâtre *Jeunes Publics*, n'y a-t-il pas chez de nombreux jeunes artistes et lauréats qui sortent des écoles une tendance à croire qu'il y a là un marché tout ouvert, une sorte de marchepied pour accéder au théâtre professionnel, le théâtre pour adulte ? Comme si c'était plus facile ?

MS :
Oui ça c'est toujours le problème, c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles je trouve important que le théâtre pour enfant soit enseigné dans les écoles. C'est un théâtre difficile. Aux « Ateliers de la Colline », nous réalisons des créations collectives. Nous créons des personnages, les tournées sont éprouvantes. On y reviendra tout à l'heure. Physiquement c'est éprouvant. Il s'agit de jouer à des heures qui ne sont pas celles du théâtre pour adulte. Nous rencontrons un public, ici ce sont des adolescents, qui est parmi les plus réactifs, pas les plus difficiles, mais réactifs certainement et parmi les moins conventionnels. Même quand ils sont très enthousiastes, ils n'applaudissent pas. C'est un détail mais il faut le vivre. Sans avoir opéré une plongée à l'intérieur du théâtre *Jeunes Publics* on se fait une fausse idée de ce qu'il est.

Le projet comprend plusieurs objectifs ; un objectif d'insertion bien sûr mais aussi un autre objectif était de réaliser des intersections entre le théâtre pour adulte, l'enseignement, la formation continuée et le théâtre *Jeunes Publics* avec les « Ateliers de la Colline ».

Je crois que nous y sommes partiellement parvenus. Au Conservatoire de Liège, nous avons l'objectif de décloisonner l'étanchéité qui règne entre le théâtre pour adulte et le théâtre *Jeunes Publics*. En ce sens, concevoir, construire et puis jouer un spectacle pour adolescents, nous permettait d'avantage d'organiser des représentations tous publics et donc de décloisonner les réseaux.

On sait bien à quel point le milieu du théâtre pour adulte manifeste une certaine condescendance, pour ne pas dire un certain mépris envers le théâtre pour enfants. Ceux qui ne l'on pas pratiqué soit comme metteurs en scène, soit comme acteurs, soit comme auteurs, ont une réelle méconnaissance de ce qui se fait dans le théâtre *Jeunes Publics*.

Le théâtre *Jeunes Publics* de son côté est également un milieu assez replié sur lui-même. Il n'y a en fait pas assez de passerelles entre les deux secteurs. Or, des spectacles pour adolescents et même des spectacles pour tout petit peuvent se jouer en tous publics (c'est la limite d'âge inférieur qui compte). Et je rappelle que nos enfants et nos adolescents, sont inscrits dans le même monde que nous. Bien des problèmes sociaux que nous vivons les concernent également ; de surcroît, ils sont notre public de demain. Pour moi, il est absolument urgent et nécessaire de leur donner le goût du théâtre. Le théâtre ne se porte pas bien pour le moment. Il faut faire quelque chose. Ce sont tous ces objectifs qui étaient à l'œuvre sur cette création.

T&P **:**
Tu attires l'attention sur ce théâtre et tu dis : attention, il ne s'agit pas de profiter d'une opportunité d'emplois possibles. Tu poses une exigence particulière, une certaine conception du théâtre pour enfant. C'est à dire la prise en compte nécessaire des réalités de ce public auquel on s'adresse.

MS :
Il y a plusieurs a priori. Certains pensent que c'est une forme de sous-théâtre. C'est pour les enfants donc on a tendance à complètement simplifier le discours. Parce que c'est un théâtre pour des enfants, l'exigence de forme

et de fond est parfois amoindrie. Je pense qu'une partie des a priori du théâtre pour adultes vis-à-vis du théâtre pour enfant vient de là.

Quand le théâtre *Jeunes Publics* est né dans notre pays, il n'était pas spécialement fait par des comédiens. Ceci est vrai y compris pour les « Ateliers de la Colline ». C'était des gens qui venaient d'horizons divers, soit de milieux socioculturels, soit des arts plastiques, soit un doux mélange de tout ça. Ce sont des gens qui ont commencé à jouer sans avoir une formation d'acteur.

Ce théâtre est né d'amateurs, de gens qui ont fait des expériences L'exigence formelle était donc moins centrale et importante que dans le théâtre pour adulte. Ce qui importait dans les années soixante pour les « Ateliers de la Colline » par exemple était l'utilité de leur théâtre plutôt que faire rêver les enfants. Souviens-toi, tous les thèmes que nous avons choisis de traiter aux « Ateliers de la Colline » sont des thèmes de société. Un de nos objectifs a toujours été de ne pas réduire le discours. C'est la dialectique à trouver, ne pas réduire le discours à quelques généralités simplistes, essayer d'en conserver la complexité, tout en le traduisant de telle sorte que ça puisse être compris d'emblée par des enfants de dix treize ans ou pour *Le Miroir aux alouettes* de treize à dix-huit ans.

T&P **:**
Ces fondateurs du théâtre pour enfant moderne, c'est à dire les fondateurs des compagnies professionnelles du théâtre pour enfants, ont-il fait du théâtre pour autre chose que pour …l'art ? Pourquoi l'ont-ils fait ?

MS :
Je n'étais pas là à ce début, je parle de ce que j'ai pu déduire, de ce que j'ai entendu.

Au départ il n'y avait rien qui existait. On était à la fin des années soixante, début des années septante. Les grandes compagnies qui se sont constituées à l'époque et qui ont survécu à trente années d'expériences avaient un projet politique. Dino Corradini, directeur des « Ateliers de la Colline » dit encore aujourd'hui que l'art, le théâtre, n'était pas pour eux une démarche esthétique mais bien une démarche d'éducation. Le théâtre devait être utile avant tout et donc devait – dans des formes évidemment artistique si possible et dans le divertissement, – enseigner quelque chose. A l'époque et aux « Ateliers de la Colline », il devait enseigner une vision du monde. Former une vision du monde chez les enfants.

Avant ces expériences, rien n'existait, les enfants et les adolescents n'allaient pas au théâtre. A quelques exceptions près, le théâtre était confiné dans les grandes institutions, il était considéré comme un art bourgeois. La démarche des « Ateliers de la Colline » était politique, Ils avaient des préoccupations voisines de celles que Brecht a expérimentées à son époque. L'art, le théâtre étaient destinés à enseigner un point de vue critique sur le monde. Ils devaient être utiles.

T&P **:**
Mais assez rapidement les « Ateliers de la Colline » ont éprouvé le besoin d'aller chercher, notamment des metteurs en scène, je crois dans un premier temps, et puis ensuite, des acteurs dont la préoccupation première n'était pas la leur. Pourquoi ? Ont-ils fait à un certain moment l'expertise d'un manque, d'un besoin ?

MS :
Oui, je pense. Je crois qu'il y a eu un double désir. D'abord peut-être, celui de tenter de décloisonner le théâtre *Jeunes Publics* et ce, en demandant à des professionnels, enfin à des praticiens du théâtre pour adulte je veux dire, de travailler avec eux. Je pense qu'ils ont ressenti la nécessité d'une formation. Et puis les temps ont changé aussi. Le nombre de compagnies, le nombre de spectacles, le nombre d'interventions des tournées arts et vie augmentant, l'exigence artistique de la part des organisateurs, de la part du public, de la part de la Communauté française et de la part des artistes eux-mêmes est devenue plus grande. Assez vite, les « Ateliers de la Colline » ont

senti la nécessité de se former, d'entrer en dialogue avec le théâtre pour adultes et d'augmenter leurs exigences artistiques.

***T&P* :**
Penses-tu que dans le cadre de leur formation dans une école supérieure artistique, les étudiants, par définition sont essentiellement attentifs à leur maîtrise de l'art du jeu de l'acteur ? Malgré l'attention portée sur la fable, le récit par les enseignants, il reste que *in fine*, à leurs yeux, ce qui sera évalué sera leur maîtrise du jeu Comme si ces deux notions étaient antinomiques. Penses-tu que monter un spectacle pour enfants est notamment un moyen d'inviter de jeunes lauréats à faire du souci de leur art, une préoccupation qui ne soit pas exclusive, de telle manière que la relation au public se situe au centre des attentions de l'acteur.

MS :
C'est certain. Je crois en effet que tant qu'un étudiant est en formation, il pense, et il a raison, qu'il est évalué sur sa maîtrise de l'art du jeu de l'acteur. Et c'est très bien ainsi. C'est nécessaire.

On sait aussi à quel point ce métier, quand on est sorti de l'école, est difficile et le devient de plus en plus. Les questions de savoir ce qu'est un public, ce que signifie tourner, rencontrer ce public sont essentielles. On est ici au cœur des préoccupations de *Théâtre & Publics,* au cœur même de sa dénomination. Le théâtre n'existe qu'en fonction des publics.

Nous avons conscience de ça et pourtant ce n'est pas une évidence. On ne s'adresse pas de la même manière à des adultes qu'à des enfants. Et à l'intérieur des adultes, il y a une série de publics différents. Ceci ne veut pas dire que certaines choses ne sont pas capables d'atteindre tous les publics. C'est un autre problème.

Cette démarche de rencontrer un public était l'axe majeur du projet *Miroir aux alouettes*. Ce public, c'est le but de notre art.

***T&P* :**
Est-ce une chose que les actrices stagiaires ont comprise, dont elles sont porteuses ?

MS :
Je ne m'attendais pas à un résultat comme celui que nous avons atteint. Nous aurons joué ce spectacle quatre-vingts fois. Je suis vraiment sidéré de voir à quel point les actrices portent ce projet. Et pas seulement dans le jeu. Je suis sidéré de voir comment elles portent le discours que nous avons construit, comment elles défendent ce que nous cherchons à provoquer chez les adolescents, leur volonté de rencontrer ce public, de continuer de travailler d'une représentation à l'autre. Il y a entre elles une grande homogénéité. Je trouve que c'est un résultat vraiment impressionnant.

Dans le *Miroir aux alouettes*, il y a une énergie qui est tout à fait réjouissante, et pour une fois, je vois là une réelle source d'optimisme. Alors qu'ont-elles appris ? Au départ, j'ai laissé la parole à Dino Corradini pour qu'il leur explique l'histoire du théâtre pour enfants.

***T&P* :**
A travers l'histoire des « Ateliers de la Colline » ?

MS :
D'abord à travers l'histoire de leur institution, d'un point de vue administratif et légal. Ensuite il a raconté l'his-

toire de ses fondateurs, d'où ils étaient partis, quels étaient leur métier de base, et comment ils ont évolués depuis les années 70 jusqu'à nos jours. Les actrices ont eu une approche historique du théâtre pour enfants au départ du *Théâtre de la Communauté* qui est né avant « Les Ateliers de la Colline ». Elles ont découvert les liens que René Hainaux avait construits avec ce théâtre ainsi que Jean Drèze mais également et Marylise Bailly. Elles ont découvert que René Hainaux était présent dans toute cette mouvance. Il a soutenu les Ateliers de la Colline, il a soutenu leur développement.

Il y avait donc déjà des liens entre l'école, le Centre de recherches et le théâtre pour enfants. Liens que l'histoire n'a fait qu'actualiser, d'une certaine manière. Notre projet, n'est qu'une actualisation de l'histoire qui s'est réalisée à travers ces trois dernières décennies.

***T&P* :**
Y a-t-il quelque chose de l'ordre d'une formation continuée ? Une formation insertion formation. ?

MS :
Sur le *Miroir aux alouettes* c'est assez net. Il y a des échanges qui se font. Dino et Dominique ont évolué au contact de jeunes acteurs. Et les jeunes acteurs à leur contact ont appris à se confronter à ce public d'enfant. Ce qui n'est jamais gagné d'avance.

Je crois qu'il y a vraiment eu échange de formation et formation continuée. Et ici les six filles, jouent sans aucun comédien des « Ateliers de la Colline » sur le plateau. Sans pouvoir le vérifier, je crois que c'est une première. Dino est pour la première fois metteur en scène. Dino, Christine et les régisseurs continuent de se former au contact de l'énergie, de l'enthousiasme et de l'attitude professionnelle des actrices.

L'association entre *Théâtre & Publics*, les « Ateliers de la Colline » et le Conservatoire a permis de jouer cinq représentations tous publics au Théâtre de la Place à Liège. C'est une première collaboration.

La rencontre du spectacle avec les professionnels, les artistes pédagogues du conservatoire, les gens de l'Institut International du Théâtre, qui ont adoré le spectacle, est pour moi très importante. Je sens là le décloisonnement dont je t'entretenais tout à l'heure. Mais nous savons bien que si nous n'entretenons pas ce décloisonnement, il va se fossiliser.

***T&P* :**
Votre public a un âge déterminé, une relation au monde déterminée. Est-ce que la prise en compte du public et ici en l'occurrence d'un public jeune réduit l'exigence artistique, invite à des compromis, et à des renoncements ? Ou bien, cette exigence est-elle d'autant plus nécessaire ? Comment parles-tu de cette articulation ?

MS :
En préambule, j'ai envie de dire que moi, j'ai quarante trois ans, j'ai commencé à faire du théâtre *Jeunes Publics* il y a longtemps. Et au-delà de mon accord idéologique avec les « Ateliers de la Colline », je trouve aussi un véritable plaisir d'artiste à faire ça. Je m'impose à ne pas bêtifier les thèmes sur lesquels je travaille. Et pendant quinze ans j'ai pu faire sept créations, de véritables créations qui parlent du monde de maintenant.

Si on est attentif à ne pas bêtifier à ne pas vouloir simplifier son discours, alors, l'exigence de devoir s'adresser à des enfants de cinq ans, demande une très grande exigence artistique. Sans elle, on tombe tout de suite dans la simplification et le théâtre gnangnan ou moralisateur premier degré. On fait la leçon. On théâtralise une leçon de chose.

Par exemple, le spectacle *J'irais Pas,* que nous avons créé il y a trois saisons, était vraiment un spectacle pour tous petits. Le thème n'était pas simple, c'était le deuil, le deuil en général, pas seulement celui d'un proche. J'ai utilisé dans ce spectacle des procédés narratifs aussi complexes que pour tout autre type de théâtre.

De telles propositions complexes ont également été mises en œuvre dans le spectacle *Sous le Soleil exactement*. Cette histoire d'une famille de classe moyenne dont le père a perdu brutalement son emploi et son pouvoir d'achat et qui, par peur de la dégradation sociale et du qu'en dira-t-on, impose à sa famille de passer les quinze jours de vacances dans la cave de la maison, dans le but de faire croire aux voisins qu'ils sont en Grèce comme chaque année. Ils s'obligent, dans leur cave, à jouer leur rôle de vacancier. Ils se mentent à eux-mêmes comme ils mentent aux voisins. C'est du théâtre dans le théâtre dans le théâtre.

Mais évidemment l'affichage de ces procédés doit être suffisamment ludique pour que ça soit compréhensible immédiatement, pour que cela suscite des émotions directes et pour que ça fasse réagir le public immédiatement. Avec les enfants, si ça ne réagit pas dans l'instant, ça ne réagit pas du tout.

Les thèmes que j'aborde sont durs. Ils sont de ceux que Costa Gavras ou Ken Loach traitent au cinéma. Attaquer dans *Le Miroir aux alouettes* la télé-réalité pose immédiatement des questions de formes. Ce n'est pas un thème simple. Il y a différents pièges tout autour de ce genre de thème.

Jamais nous n'avons renoncé à choisir des thèmes délicats, sociaux, qui posent problème, qui peuvent même d'une certaine manière être pessimistes et laisser les enfants dans une interrogation. Nous ne cherchons pas à élaborer un discours qui leur donne Une réponse (ça nous a d'ailleurs été reproché). Notre frustration vient d'ailleurs de là. Ne renonçant pas aux exigences artistiques, formelles, esthétiques et de fond, la non-reconnaissance par le théâtre pour adulte, est ressentie comme un mépris. Cette condescendance est lourde : « C'est qu'en même toujours du théâtre pour enfants ». Dans nos évaluations au Conservatoire, le mauvais théâtre pour enfants est même devenu un critère. Ca reste comme une tache.

T&P **:**
Dans le cadre de ce projet d'insertion professionnelle, ces jeunes actrices ont fait la découverte de beaucoup de choses. Je pense au rapport essentiel au public bien sûr, mais aussi à la presse et aux critiques, aux relations avec un créateur d'éclairage professionnel, un scénographe, une équipe de production. S'agissait-il d'une réelle découverte ? D'une découverte étonnante et surprenante pour ces jeunes artistes ?

MS :
Bien sûr. C'est en tous cas beaucoup plus que ce que l'on peut trouver dans le cadre d'une école. Ici, l'œuvre théâtrale est vraiment le produit d'une grande diversité de personnes – artistes, techniciens, personnel administratif – qui opèrent sur des champs particuliers. L'œuvre n'est possible que si le travail de l'ensemble de ces personnes peut être réalisé. Elles ont découvert les métiers de la régie, de l'assistanat, du son, … Elles ont découvert le théâtre et sa tournée. Celle-ci était réellement éprouvante. On se lève tôt, on fait 150 km en voiture, et deux heures après on est sur le plateau et on joue devant des gosses qui sortent d'une leçon de math et qui ont envie de se déchaîner. Elles jouent aussi pour la quarantième fois quelque chose que le public du jour découvre pour la première fois.

La formation de l'acteur est, je pense, indispensable, mais tout aussi important est de jouer. On apprend son métier en jouant après la formation. C'est évident. Je le vois représentation après représentation. Et pas nécessairement dans une courbe ascendante. Il y a des pics et des creux. On tombe, on se trompe, c'est comme ça qu'on apprend. Nous avons assisté à des représentations difficiles, quand 200 jeunes gosses ne sont pas du tout préparés et votent, la bave aux lèvres pour l'une ou pour l'autre. J'ai vu les actrices en larme. Etre traité au premier degré comme du bétail. Mais voilà des expériences extrêmement enrichissantes.

***T&P* :**
On sait d'expérience également que ce qui un jour permet à l'acteur de jouer, de produire de la réalité peut ne plus être opérant un autre jour.

MS :
C'est vrai. Ca invite donc l'acteur à interroger ce qu'il met en place pour rester vivant, à explorer d'autres voies que celles qu'il a utilisées jusque-là.

Dans ce spectacle-ci, je joue avec les actrices. Nous avons sans cesse tenu compte des critiques et continué à travailler. Nous prenons le temps une fois toutes les dix représentations d'analyser vers où va le spectacle, quelles sont les dérives. Nous dégageons les solutions à mettre en œuvre. C'est vraiment de la formation continuée.

***T&P* :**
Est-ce pour cette raison que tu as joué dans ce spectacle ?

MS :
Je pensais qu'il devait y avoir quelqu'un qui les accompagne. Pas seulement un régisseur mais un véritable formateur. J'avais besoin également de me replonger dans ce qu'est notre public, notre jeunesse, comment elle réagit et à quoi elle rêve.

***T&P* :**
Ta présence dans le spectacle fait que la question du public s'est posée et continue de se poser ? Reste-t-elle aussi au centre des préoccupations des actrices ?

MS :
C'est tout à fait clair. Je crains qu'un jour notre jeunesse ne change vraiment. Tout l'invite à faire ça. Le jour où elle changera vraiment de morale, je crois que l'on devra s'inquiéter. Peut-être sera-t-il trop tard. Dans certaines zones de nos pays occidentaux ce changement est accompli. Je ne peux pas croire que la télé réalité ne fait aucun effet. Elle nous transforme, elle transforme nos goûts et nos valeurs, elle transforme l'humain.

***T&P* :**
Ca veut dire qu'inviter ces actrices à réaliser ce spectacle, c'est aussi poser une exigence sur le rôle de l'artiste dans notre monde. C'est leur dire : « Vous qui vous destinez à être actrices, à être porteuses d'une parole devant un public, travaillez sur vous-mêmes, prenez conscience de ce qui vous détermine, de ce qui agit sur votre imagination. »

MS :
C'est une vision que nous partageons dans l'école, à *Théâtre & Publics* et aux « Ateliers de la Colline », C'est très important, pour moi, que la transmission de cette conception de l'artiste continue d'exister.

***T&P* :**
On sait que les apprentissages ont besoin de temps pour devenir organiques, pour être intégrés, pour être efficients. Mais penses-tu que les actrices sont sorties grandies, transformées de cette expérience.

MS :
En tous cas elles sortent avec plus de métier que lorsqu'elles sont entrées. Elles sortent avec la réelle capacité de construire un personnage personnel, donc de faire acte de création et non seulement d'exécution. Elles ont rencontré un public, avec un sujet de société, traité d'une façon non consensuelle. Je crois qu'elles ne peuvent être que plus riches dans leur métier et dans leur formation. Maintenant s'il s'agit de savoir ce qu'elles en feront ? Je ne sais pas. L'avenir leur appartient.

Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donatienne De Coster

Conclusions générales

Les pages qui précèdent s'attachent à décrire cinq années d'expérience pédagogique dans notre école. J'ai voulu témoigner de cette traversée pour rendre compte à la fois de l'importance de la transmission de notre enseignement, génération après génération, de l'appropriation nécessaire et innovante de ces matières par les pédagogues successifs, de la pensée artistique et théorique en mouvement dont témoigne la réflexion en équipe des *Points de Passages Obligés*, ainsi que de la mise en œuvre d'expériences originales dont le but est de perfectionner notre approche du théâtre moderne avec le concours des nouvelles générations d'étudiants.

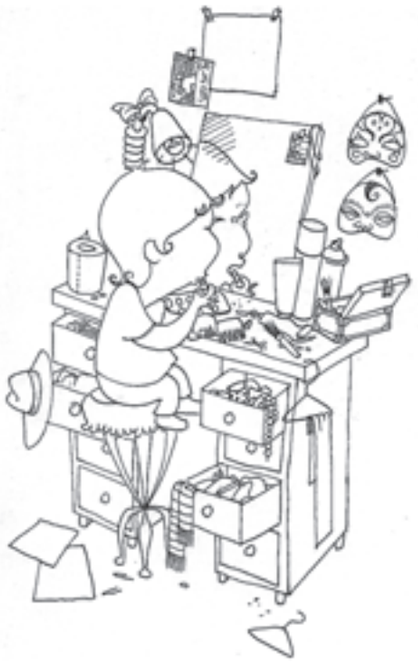
J'ai tâché de relater les grandes étapes de ce projet pilote porté par l'ensemble des enseignants et des étudiants du domaine du théâtre dans le but de constituer un outil utile à tous. Qu'il devienne matériau de réflexion pour la suite de nos travaux, source d'inspiration pour certains exercices, référent pour un enseignement par processus, … mais qu'il ne soit pas compris comme l'établissement d'une structure intangible, comme l'affirmation d'une méthode définitive, ou comme l'obligation d'un ordre irréversible.

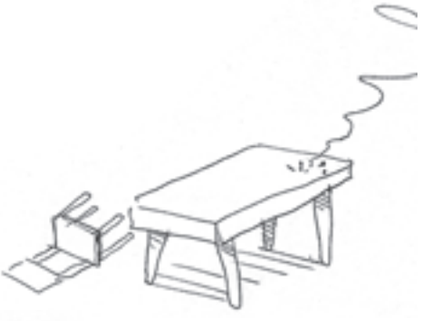
Il s'agit bien d'un projet pilote, sujet à l'évaluation et à l'évolution de notre pensée. De toutes manières, il est impossible de reproduire cette expérience car elle pose des problèmes d'organisation dont on ne peut trouver la résolution pour chaque promotion d'étudiants. Mais en admettant même que l'on travaille exactement les mêmes auteurs, les mêmes pièces ou extraits de scènes, avec les mêmes consignes aux mêmes moments, dans le même temps imparti, nous obtiendrions un résultat radicalement différent de celui atteint par les étudiants dont nous avons décrit le parcours ci-dessus. Peut-être meilleur, peut-être moins intéressant mais en tous cas différent.

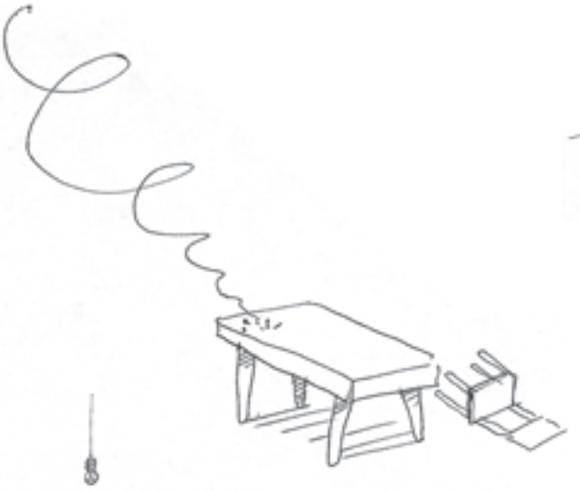
Car nous touchons là à la particularité, à la beauté, à la fragilité, à la difficulté, à l'indicible de notre art qui disparaît aussitôt qu'il est né et dont le matériau irréductible est la présence de l'acteur « ici et maintenant », présence unique, personnelle et singulière mais capable dans sa relation privilégiée avec le public de témoigner et de faire résonner toute l'histoire de l'humanité et de laisser, pour les plus belles réussites, des traces indélébiles dans la mémoire des spectateurs se confondant parfois avec un ébranlement émotionnel et intellectuel durable.

Dans l'enseignement du théâtre, les relations entre les futurs acteurs ainsi que celles qui se développent avec l'enseignant en charge des projets (surtout si celui-ci suit une classe longuement) sont déterminantes. Qu'elles soient tour à tour douces ou orageuses, provocantes ou délicates, elles vont plus qu'ailleurs contribuer à construire l'œuvre. Peu importe le mode, mais une relation doit se créer. Le théâtre est un art collectif. Il faut échanger parfois en passant au-delà des résistances mutuelles ce qui peut provoquer çà et là des « crises » mais aussi des confiances inoubliables. En fonction des êtres humains, les relations changent. Un groupe ne ressemble pas à un autre. A chaque nouvelle aventure, on recompose une nouvelle chimie.

Ainsi, les projets que nous concevons dans notre école sont chaque fois défendus différemment. Ces traversées de continents si divers ne servent qu'à aider les futurs acteurs à accoucher d'eux-mêmes, à jouer ensemble, à acquérir une liberté créatrice. Les *Points de Passages Obligés*, complétés, enrichis, dynamisés, parfois contredits par les autres projets de l'école sont les balises du chemin mais seuls les étudiants peuvent tracer leurs routes personnelles.







Témoignages de quelques anciens étudiants devenus acteurs professionnels

Sandrine Bastin, Laurent Caron, François Sauveur, Donatienne De Coster, Marie Delhaye, Ismahan Mahjoub, Catherine Wilkin

Cette expérience fut celle des étudiants. Elle leur appartient. Elle représente leur travail, leur œuvre, leur art. Le compte-rendu de cette expérience serait incomplet sans la présence de quelques témoignages de ces anciens étudiants devenus acteurs professionnels. Cette prise de parole de l'acteur, si particulière, nous avons voulu la retranscrire telle quelle. Elle n'est pas exhaustive. Tous n'éprouvent pas l'envie de coucher sur le papier leurs souvenirs. Nous n'avons pas pu non plus contacter tous ces anciens étudiants. L'absence de récit n'enlève en rien l'importance de l'apport de chacun d'entre eux dans cette traversée.

Mathias Simons

J'ai rencontré au cours de ma formation un problème de crispation et de tension que j'ai mis beaucoup de temps à dénouer. C'est à dire que sur tous les projets, le retour était le même : « Trop tendu, crispation de la mâchoire, tu t'empêches d'être libre ».

Quand on est très volontariste, un problème peut s'amplifier de l'énergie que l'on dépense à vouloir le résoudre. Je pense que ces tentions parasites étaient avant tout liées à une « sur énergie » que je croyais indispensable pour être légitime sur un plateau ; à une envie de me dépasser totalement, de devenir « monstrueux ». Mais ces volontés me privaient de la liberté et de la disponibilité dont j'avais besoin pour ouvrir mon imaginaire, pour me laisser surprendre par les choses, pour être dans *l'ici et maintenant*, et donc jouer.

Le travail de laboratoire que l'on avait fait en préparation du projet « grand style » m'avait laissé complètement froid par rapport à ce que j'en attendais. Je n'ai rien vécu pendant « les couloirs ». Cet exercice ne me convenait pas. Mais je suis souvent passé au travers des *Points de Passages Obligés.*

Puis je comprenais, après, avec une petite longueur de retard.

Le projet « tragédie » a commencé par une série d'exercices sur l'Etre. Comment se rapprocher le plus possible de ces personnages demi-dieux, ou empereur. Comment trouver la violence de ce pouvoir, comment vivre quelque chose de fort en se laissant dépasser par des choses inconnues, plus grandes que soi.

Je me rappelle précisément un exercice où il s'agissait de retrouver la chanson qui nous avait marqué durant notre enfance, du plus loin qu'on s'en souvienne. J'avais réfléchi et je m'étais souvenu d'une chanson que me chantait ma grand-mère. On était tous en cercle, à la lumière de quelques bougies, avec un mouvement et un son commun qui faisait circuler une énergie entre tout le monde. Et quand quelqu'un se sentait prêt, il allait au milieu du cercle et il chantait sa chanson et était accompagné par le son des autres.

À un moment, je me suis dit sans trop de conviction qu'il fallait que j'y aille. Je me suis avancé vers le centre, j'ai ouvert la bouche. Ce n'est pas la chanson que j'avais prévu qui est sortie. C'était une chanson que ma mère me chantait quand j'avais 3 ou 4 ans. J'ai été tellement surpris moi-même, que je me suis laissé faire pour la première fois.

Quelque chose s'est lâchée en moi. Comme si j'avais compris que mon inconscient en savait plus que moi et que je pouvais m'y plonger, sans volontarisme, juste en acceptant de lâcher prise. C'est un souvenir de bien être car j'étais détendu et donc totalement disponible à vivre ce qui m'arrivait. J'ai entamé un nouveau chemin à partir de ce moment là. J'ai eu la chance que Mathias me confie le rôle de Néron, que j'adore.

Ca ne m'est arrivé qu'une seule fois pendant ce travail, mais j'ai vécu une expérience forte, porté par ce texte grandiose, la taille de ce plateau, et mes deux formidables partenaires. Ce jour là, Je suis sorti de scène sans souvenir de ce qui s'y était passé. Sans auto jugement, sans hargne contre moi-même. Juste vidé, calme, détendu, libre. Mais avec le sentiment d'avoir joué pleinement, de m'être oublié et donc, d'avoir été connecté avec mes partenaires, avec l'espace, avec le temps...

Et j'ai pris conscience que mon corps pouvait être souple, ma voix posée, mon énergie rassemblée. Je savais sur quoi travailler, précisément, et par la suite, d'autres projets m'y ont aidé. Je pense qu'il n'existe pas une bonne méthode car chaque acteur fonctionne différemment, mais l'équipe pédagogique a vraiment permis à chacun d'y trouver son compte.

François Sauveur

De mes cinq années de conservatoire ou s'additionnent les rencontres, les instants précis, les périodes floues, les quelques mots lancés qui font leur chemin, les errances, les évidences, les marasmes, les enthousiasmes, les ennuis, les nœuds à l'estomac, les verres de plus, les veillées tardives, les préparatifs, les projets longs comme des paquebots, les quelques gestes et lectures jetés à toute vitesse, les grèves, les « festins tragiques », les longs silences, les longues discussions, les cafés, les agaceries, les connivences, les néons brûlés et les chiottes bouchées… Quels souvenirs marquants dégager pour parler du métier d'apprenti acteur ?

Le premier souvenir est celui de la première rencontre, prémisse aux études stanislavskiennes. La veille des vacances, une réunion rapide, intimidée, le temps de donner les consignes pour la rentrée : lire *La formation de l'acteur* et en résumer les chapitres. De manière implicite : se mettre d'emblée dans une démarche progressive, décomposée, appliquée, minutieuse…

Il y a dans la manière dont Mathias nous parle, déjà, un conditionnement : un abord distant, un regard perçant, un verbe concis, une pensée claire, décortiquée… Nous allons apprendre à : poser, décomposer et résoudre une situation théâtrale en prenant pour modèle le schéma actanciel. Seul sur le plateau, au début.

Développer une méthodologie, une attitude d'observation et de restitution. Créer un personnage (relayer l'observation par l'imagination). Créer une situation avec un partenaire.

Nous sommes une classe très inquiète, très appliquée. Nous avons besoin d'être rassurés, ce qui engendre de longues discussions passionnantes où on repose mille fois les mêmes questions, on coupe les cheveux en quatre.

Comment exécuter les consignes ? Qu'est-ce qu'un « cliché » ? Qu'est-ce qui est « intéressant » ? Qu'est-ce que le personnage par rapport à moi, et soi par rapport au personnage ? Etre « autre » est-ce possible ? Qu'est ce qui est singulier, « vrai », « concret », « authentique », « intime » et qu'est ce qui ne l'est pas ? Qu'est-ce qui est « plaqué », « général », « juste une idée » ? Au cours de ces discussions, nous élaborons un vocabulaire, une grille de lecture, des valeurs…

En amont des questions de fabrication théâtrale, s'essayent de nouveaux réflexes, du regard, un nouveau et minutieux conditionnement de la perception. Désamorcer nos habitudes quotidiennes de regards conditionnés par les réflexes sociaux, par la vitesse, par l'éducation, par la consommation. Se mettre en retrait au milieu du monde. Etre comme un voyageur étranger dans des rues familières, aller à la découverte d'autres quartiers comme d'un pays lointain, s'étonner de tout sans jugement…

Nous réclamons souvent des délais avant les présentations car ces discussions nous rendent prudents, réflexifs. Avec Mathias, le dicton qui veut que l'on n'aide pas une fleur à pousser en tirant dessus se vérifie…

Je suis les consignes consciencieusement, j'attrape un bon rhume et parmi les différentes observations faites, je me décide à choisir « la » personne sur un coup de cœur… Je suis touchée par cette femme, par la fragile et maladroite vulgarité qu'elle dégage, par la possessivité inquiète et vaine qu'elle marque pour son homme, par ses gestes récurrents (tirer sur sa chemise comme pour cacher son ventre rond, se passer la main dans les cheveux, mâcher son chewing-gum avec ostentation…) trahissant le manque de confiance, le besoin d'amour. L'homme vers lequel se dirigeait toute son attention fait mine de ne pas s'intéresser à elle, ou alors par mégarde, entre deux parties de fléchettes, dans ce bar de la rue Sainte Marguerite ou j'avais atterri transie de froid…

C'était aussi une nouveauté pour moi d'imiter quelqu'un. Je n'avais jamais osé imiter qui que ce soit jusque là…Comme si c'était un vice honteux. L'Autre représentait pour moi une altérité si irréductible ! Et cette irréductibilité exerçait sur moi une fascination et je m'en tenais à cela.

Voilà que cet Autre devenait presque objet de science…Qu'il s'avérait nécessaire de la prendre et de l'observer au scalpel, sous toutes les coutures. Je surmontais ainsi une espèce de « gène du voyeur » que me causait le fait de prendre une personne comme objet d'observation à son insu. Cette fille observée à la dérobée fut une rencontre, mon partenaire en fut une autre.

Mes partenaires de jeux m'ont autant appris que mes professeurs. Ceux qui m'ont entraîné quelque part ou je ne serais pas allé seule. La scène s'est construite de manière partielle dans un premier temps. Nous construisions, en parlant, avant ou après le plateau plutôt qu'en impro. Et puis nous répétions pour éprouver, pour intégrer. Mais la résolution a mis du temps avant de se trouver, dans le jeu cette fois, après un long moment de travail sans le regard de Mathias. Il y avait un pas à sauter, un acte « intime » à jouer qui demandait que nous surmontions notre pudeur et que nous assumions ce que nous avions décidé de jouer (une scène de baise, d'humiliation et de meurtre). C'est un peu comme si le temps avait fait le travail. C'est le temps que Mathias nous a accordé.

Mon parcours au conservatoire a été de découvrir mes limites au fil des ans, à me battre avec et à les accepter dans un même et contradictoire mouvement. Les études stanislavskiennes avaient été un accouchement sans douleur. La tragédie fût une résistance sourde et pleine de contradictions.

On nous présenta l'objectif du projet comme une chose à la fois très définie et inatteignable : l'équilibre virtuose entre l'extrême formalisme (et technicité nécessaire) du vers, du corps racinien et la brutalité, l'âpreté de l'émotion tragique, « chimiquement pure ». Un fil tendu sur lequel il s'agissait d'évoluer avec prouesse.

Un objectif si éclatant, donné déjà à l'avance, et posé comme inatteignable rendait à mes yeux le processus caduc. Comme si une voix me disait « tu n'arriveras pas à atteindre cet idéal qui s'incarne en Sarah Bernard ».

En même temps, j'étais incapable de renoncer à une idée, un peu floue et mystique de ce qu'aurait put être « ma » tragédie. Sans pour autant, évidemment, en trouver les ressources en moi.

Je croyais qu'on me disait : « La colère, c'est comme ça que ça doit se jouer », « Hermione, c'est comme ça », … et je me refusais à l'admettre, ou alors je le faisais à contrecœur. Par ailleurs je me refusais à tomber dans l'autre cliché, celui du comédien français qui joue Racine autour d'une tasse de thé, sans en reconnaître la violence.

Prise dans cette contradiction, paralysée, la dite colère émergeait d'avantage de la situation que de la fiction ! Au moins elle était réelle ! Ce qui m'a appris que l'endroit de la tension (de préférence : l'endroit du jeu) importe peu, finalement, du moment qu'il est vrai.

Je me refusais à considérer que les personnages sont soit victimes soit bourreaux. A mon sens, Hermione était les deux à la fois, comme l'avait été Christelle (la « pauvre fille » des études stanislavskiennes, capable pourtant de tuer). Il y avait sans doute une grande part d'impuissance dans ces résistances, et un manque de moyens vocaux et corporels (ou du moins un manque de méthodologie pour obtenir l'état de corps nécessaire). Et toutes les contraintes me noyant un peu, je ne trouvais pas le moyen de puiser dans la relation au partenaire la liberté nécessaire. J'ai pu trouver ce que je cherchais par la suite, par le biais d'autres matières, comme si ces tensions se résolvaient naturellement, que quelque chose « descendait » dans le corps. Il faut ruser avec l'émotion, ne pas la nommer trop crûment, préserver son ambiguïté ou elle se débine.

Mis à part ce conflit intérieur malheureux, je me souviens de l'importance des préalables. Des préliminaires à l'acte théâtral, en somme. L'acte de monter sur le plateau devenait un geste important, sacré même, conduit en amont par conditionnement minutieux, une série de préalables : la méditation, la remémoration de souvenirs enfouis, le soucis de se reconnecter avec son propre passé, de conduire l'imagination et de laisser advenir les associations libres, le silence de la concentration, le soin apporté aux conditions de travail, les bougies, la pénombre, les formules magiques…

Marie Delhaye

Les passages obligés font partie d'un processus. Gorki, Racine, Brecht, les After Liverpool, le miroir aux alouettes, ont été des projets essentiels pour moi. Plus les expériences de travail ensemble s'accumulaient, plus le sentiment de confiance grandissait. Confiance en l'autre, le metteur en scène, le partenaire, et confiance en soi.

Il faisait froid et gris dehors, c'était l'hiver. La vie s'était petit à petit intensifiée à l'intérieur, si bien que le trajet aller-retour vers mon appartement était une parenthèse dans la journée, tout gravitait autour du projet. Le café des arts était une zone tampon entre le monde et le conservatoire.

C'était un laboratoire. Par quel bout commencer l'approche de ces textes ? Partir de l'enfance. Le chat et sa pelote de laine, les sauts de joie, les histoires au coin du feu. Retrouver ce qu'étaient nos émotions pures. Tout ce qu'on a lentement appris à canaliser, à contrôler. De nombreuses pistes étaient explorées. Se donner les moyens pour y arriver... Un exercice s'est passé la nuit. Petits autels dressés par chacun. Présents échangés. Lumière tamisée et cette porte au bout de la pièce. Rouge. Essai collectif d'approcher un état. Silence. Exploration des possibles. Fatigue. Porte ouverte...

« Je me souviens d'avoir déambulé dans les couloirs de l'Emulation, dans la pénombre et pendant longtemps, nourrissant l'angoisse de voir Pyrrhus. Sa parole me glaça et me paralysa. La suite, j'étais un animal, un félin, j'étais dans ce corps mais je ne m'en préoccupais plus. J'étais autre. Le tourbillon. Je me sentais puissante, capable de tuer, une violence énorme en moi. Puis un cri terrible, un cri qui partait de la terre, traversait mon corps et transperçait ma bouche, mon cœur et ma tête. Il a résonné longtemps après. Cette violence qui m'effrayait, c'est moi qui l'ai produite. Avec le recul, je ne sais toujours pas ce qui s'est passé, quel en a été le processus. Mais ça reste inscrit dans mon corps, j'ai touché cette chose profonde, je sais qu'elle est là ».

Sandrine Bastin

Observer…

Parmi les différents outils que la formation au conservatoire m'a permis d'appréhender, il en est un, dont je mesure aujourd'hui tout l'impact et la richesse, c'est l'observation.

Depuis les « After-liverpool » jusqu'à la création du *Miroir aux Alouettes* en passant par le « Jeu épique », il n'est pas un seul projet, parmi les *Points de Passages Obligés* où le fait de me saisir d'éléments du réel pour nourrir le travail de plateau n'ait été une étape fondamentale du processus de création.

Parce que cette étape était cadrée, qu'un temps lui était promu et qu'une série de consignes nous permettaient d'ouvrir des portes que les habitudes occultent, l'« observation clinique » a permis de faire bouger des choses en profondeur tant au niveau de l'interprétation proprement dite que dans mon rapport à la représentation.

Aiguiser le regard

La première étape du travail d'observation était dépourvue de tout lien direct avec le travail de plateau. Il s'agissait d'être là, dans les rues cent fois parcourues de Liège, parmi le flux des passants et des événements et de simplement percevoir ce qui était là.

Assez magiquement, je me souviens d'avoir ressenti une sorte d'envol, de flottement. La volonté qui, hier, me dictait, au même endroit et à la même heure, de faire ceci ou cela n'était plus aussi efficiente. Je pouvais voir, sentir, entendre les choses dans leur multitude, leur perpétuel mouvement. Le travail sur les cinq sens m'a procuré une sorte d'état d'éveil très nouveau et très inhabituel. Le fait de devoir prendre des notes et réussir à formuler ce qui a été perçu a grandement favorisé l'acuité avec laquelle j'avais l'impression de lire et de déchiffrer le réel. Ce petit carnet faisait de moi un réceptacle plutôt qu'un filtre de la réalité qui se livrait à mes sens. Je devenais un « témoin » de simples choses, des choses quotidiennes, témoin béant, avide du monde, des gens, des choses, et dans cet état presque enfantin je pouvais à nouveau être étonnée.

Ce travail a aussi été à l'origine d'une prise de conscience de mes conditionnements. Le terme clé de « neutralité bienveillante » a rendu possible une sorte de mise à distance des affects et de ce qu'on pourrait nommer le masque social. Il a permis d'estomper les notions de jugement, d'opinion, de goût et de dégoût au profit d'une conscience neuve de la ville, de ses passants. C'est bien plus tard, avec le projet « Jeu épique » que j'ai pu, notamment grâce aux textes théoriques de Brecht, commencer à nommer les choses. Et les nommer c'était m'approprier pas à pas des notions comme : « rendre compte du réel », « offrir à la critique », « représenter le monde », « défendre un point de vue », « questionner par le théâtre », … formules précieuses qui constituent de véritables balises dans mon travail aujourd'hui.

… Retranscrire

L'une des étapes suivantes qui consistait à reproduire sur le plateau des gestes observés dans le réel ne m'a pas toujours procuré autant de plaisir, surtout au début. Il a fallu longuement dompter l'« outil ». L'utilisation parfois maladroite, souvent malaisée de mon corps, de ma voix, de mes réflexes m'a permis de dresser un constat quelques fois dépité de mes limites d'actrice. Ce que l'approche brechtienne m'a offert de plus précieux, plus comme une germination lente et parfois douloureuse d'ailleurs que comme un miraculeux déclic, c'est qu'elle m'a permis de me débarrasser de moi. Je veux dire de l'idée de moi, c'est-à-dire la pensée tétanisante que je suis là devant les autres et que je montre quelque chose et est-ce que je le fais bien ? Finalement le fait de me mettre au service d'un récit, de me sentir porteuse d'une vision du monde faite des sensibilités conjuguées du pédagogue/metteur en scène, de mon ou mes partenaires, d'un auteur, dans le cas des projets qui partaient d'un texte, et de la mienne a été l'arme la plus redoutable contre ma tétanisante trouille d'actrice.

Ismahan Mahjoub

Les After Liverpool

Suite au premier projet de 1ère année où il était question de monter un spectacle, nous voici revenus aux bases du travail de l'acteur : lecture de Stanislavski, observation du réel dans la ville, choix d'une personne à observer dans la vie et à retranscrire sur le plateau. Il nous est demandé de faire appel au concret, à notre singularité créatrice, à l'utilisation de caractéristiques précises – physiques et mentales – de notre personnage. Ces êtres sont ensuite amenés à vivre de courtes scènes où nous devons traverser des objectifs, des obstacles, des découpages de scène en séquences.

Et me voici confrontée à mon incompréhension totale de comédienne dans mon corps. La frustration est terrible. Bien sûr, je comprends « cérébralement » ce qu'on me demande, mais l'intégrer dans mon travail, sur le plateau, est impossible. Pourtant jouer quelqu'un de la vie quotidienne devrait être facile ! Mon approche de la construction d'un personnage est trop superficielle. Je pense qu'il suffit de quelques trucs bien placés et que cet être prendra vie.

Me voilà prisonnière de mes clichés. Je joue une adolescente de 14 ans mal dans sa peau. Mathias m'explique « qu'une adolescente … », c'est vague. Il voudrait voir cette adolescente-là. Il n'en existe qu'une comme elle, avec toute la complexité et les contradictions qui forment un être humain. Là, je ne comprends rien. Je ramène tout à moi au lieu d'aller vers le personnage. Je croyais que c'était facile et je me retrouve face à l'Everest !

Je n'arrive pas à me donner les moyens de sortir de moi-même. Je manque d'appuis de jeu, d'actions concrètes. Je suis mal à l'aise. Mathias m'impressionne. Ma parano me saute au visage et je traverse ce projet en me critiquant et en me démolissant. Je me fais avoir sur tous les pièges de déconstruction de mon travail. Je m'observe jouer, je m'auto critique. Je me compare aux autres perpétuellement et je me laisse sombrer dans la déprime. Ce projet se soldera par un magnifique médiocre bien senti ; c'est le projet qui a été le plus difficile pour moi dans tout mon parcours.

Les Estivants

Je sors des After Liverpool complètement démolie et super « flippée ». On nous a dit que ce projet était pour l'acteur ce que les gammes et les arpèges sont au pianiste. Et je suis passée à côté ! Je n'ai rein compris. Comment pourrai-je appliquer dans une pièce de théâtre ce que je n'ai pas intégré ? Comment jouer une sonate si je ne connais pas mes gammes ? Et Mathias dirigera ce projet des Estivants. Voilà qui renforce ma parano. Il doit se dire que je suis nulle (moi, je le dis).

Première lecture, j'adore ! Je flashe sur le texte. L'époque me fascine. Mathias nous parle longuement du contexte historique. J'écoute.

Pour la première fois, je suis gourmande, curieuse d'aller vers quelque chose, un univers qui m'est étranger. Avant, c'est comme si j'avais peur de me détacher de ma réalité, de sortir de mes petites balises bien ancrées dans mon éducation. J'accepte enfin et même je cherche à dépasser ce que je connais déjà.

J'ai soif de découvertes et je renoue avec le plaisir du jeu. J'ai envie de voir les images, je me plonge dans des livres, je regarde des films – dont le Barbier de Séville qui me bouleverse. J'ai pleuré longtemps après avoir regardé ce film ! Mais c'est positif. Ca déclenche un processus émotionnel. J'ai enfin la sensation que le travail fait vibrer des choses en moi. J'ai ENVIE.

Mathias me distribue dans Olga. C'est bizarre. Je savais que ce rôle serait pour moi. C'est une petite femme bourgeoise, mariée avec quatre enfants. Elle donne la sensation que tout la dépasse, qu'elle est toujours débordée. Elle vit une relation ambiguë avec sa meilleure amie. Elle l'admire et la jalouse en même temps. Pourtant, je suis convaincue qu'elle l'aime vraiment. Elle a un côté insupportable mais elle me touche.

Je me souviens qu'à la fin du travail, Mathias m'a dit qu'il avait eu peur que je sois vexée d'avoir ce rôle. C'est

vrai qu'à première vue Olga ne représentait pas le type même de « l'héroïne de théâtre. Fragile, un peu frustrée par la vie, n'ayant pas confiance en elle, subissant un peu les événements. Ce n'était pas gagné d'avance que je m'attache à elle. Mais comme c'était ma réalité du moment en sortant des After Liverpool, je crois que l'interpréter m'a permis d'exorciser mes démons personnels. Au lieu de me braquer et d'être en refus, je l'ai nourrie de mes propres peurs et angoisses. Cela a été bénéfique pour toutes les deux. Cela a été un véritable échange entre Dona, la comédienne et Olga son personnage. C'est là que j'ai compris quelque chose de fondamental : le travail dans « l'ici et maintenant ». Utiliser ce que l'on est pour le mettre au service du personnage. C'est à ce moment là que le jeu devient jouissif et concret.

C'est difficile à expliquer parce que je pense que c'est là que la magie du théâtre intervient. Ce n'est pas pour autant que tout devient facile, mais avec le recul, j'ai l'impression qu'une fois cette relation entre moi et mon personnage mise en place, le reste coulait de source : choix du costume et de la coiffure, choix d'un accessoire qui m'ancrait sur le plateau. Olga tenait toujours un mouchoir en dentelle qu'elle triturait entre ses doigts. C'était une action révélatrice de ce qu'elle vivait à l'intérieur.

De là découle d'autres facettes du personnage. Cette action avec le mouchoir révèle la nervosité d'Olga. Du coup, la respiration s'accélère, le pas est rapide mais un peu maladroit, la voix grimpe un peu dans les aigus, … Et me voilà dans la découverte de son biorythme. Je me souviens de l'exercice de biographie du personnage. Nous devions lui inventer une vie, trouver des anecdotes révélatrices de ce qu'il est devenu. Il fallait ensuite venir sur le plateau, en personnage et raconter sa vie au public. Je passe en troisième position et Mathias arrête l'exercice. Nous sommes trop dans la narration pure, il ne se passe rien sur le plateau. Le personnage n'est pas assez traversé par les choses fortes. Que faire ?

Mathias propose alors qu'on prenne tous trente minutes pour réfléchir à un moment précis et particulier de la vie du personnage et de venir chacun à son tour le présenter devant les autres en essayant de revivre quelque chose de fort. Tout le monde est en personnage dans le public et la particularité de l'exercice était qu'on pouvait s'adresser à un personnage particulier.

J'ai décidé de faire parler Olga à sa meilleure amie Barbara. Je lui ai parlé (à travers Olga) de mon inutilité et de ma maladresse. Une émotion forte m'a traversée et cela m'a beaucoup aidée de pouvoir regarder Barbara (Sandrine) dans les yeux. Je me suis rendu compte à quel point le rapport au partenaire est important. Cela concrétise le discours : à qui on s'adresse, qu'est ce qu'on attend de l'autre ? Cela donne une image concrète des objectifs du personnage, et des moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir.

Ce travail m'a permis de m'ancrer dans la réalité d'un personnage et d'entrevoir une méthode afin d'incarner au mieux une personne différente de moi.

Cela a ouvert un chemin pour aller vers …

Donatienne De Coster

Je suis arrivée au conservatoire à 30 ans sans aucun bagage. C'est tard ! Le théâtre était loin de moi. J'avais été voir fort peu de spectacles, lu peu de pièces. Il y avait souvent à cette époque un filtre entre moi et le texte dès que je savais que cela deviendrait une matière théâtrale, où il y avait un personnage à jouer avec cette histoire là. Cela m'apparaissait tout à coup loin de moi. Je cherchais midi à quatorze heures sur le sens, sur l'histoire, sur le personnage. Je n'arrivais pas à faire de lien. « Il devait certainement y avoir un sens caché que je ne comprenais pas ». Cela devait être difficile, plus difficile que ce qui me parvenais aux premiers abords.

C'est dans cet état d'esprit que j'ai abordé le premier projet de première année. Mon rôle : Eva Puntilla, une fille de bourgeois aux prises avec son valet Matti. A mille kilomètres de moi, pensais-je. Qui est-elle ? Que fait-elle ?

Comment a-t-elle été élevée ? Que mange-t-elle ? Comment traite-t-elle ses domestiques ? Ah bon, elle a des domestiques ! Et comment je fais moi avec tout ça, moi qui n'ai jamais eu de domestiques ! Pas de réponses, pas de liens possibles avec moi, pensais-je.

Par contre, j'avais un autre rôle : une serveuse quasi muette. Là bingo ! le personnage est arrivé tout de suite. Cela m'a fait réfléchir. Je ne trouvais pas d'entrée pour Eva Puntilla mais pour une serveuse bien. Je pouvais répondre à mes question intellectuellement mais en ce qui concernait le jeu, rien.

Puis un jour, une position sur une chaise, une manière de croiser mes jambes pendant une italienne et Eva est arrivée. Elle est restée là jusqu'à la fin. C'était comme une bulle magique où tout m'apparaissait évident, comme un autre moi, Eva c'était moi. Le texte est entré à l'intérieur de moi, cela devenait mes mots. Cette première expérience, je ne l'ai jamais oubliée.

Le projet suivant était les études stanislavskiennes, travail sur le personnage, les actions physiques, les lignes d'actions. On aurait pu penser que la magie reviendrait. Mais non ! Il s'était passé quelque chose dans le premier projet mais je ne l'avais pas suffisamment compris pour que cela reste en moi.

Consignes d'observation : aller observer quelqu'un dans la vie réelle, le choisir en fonction de moi, proche ou lointain, qu'il me touche, qu'il m'attire ou me répulse mais qu'il me fasse quelque chose ! L'observer sous toutes ses coutures, ses gestes, ses actions, son costume, sa démarche. Oui d'accord, mais qui ?

De nouveau, tout revient, le filtre entre moi et ici, le texte, le personnage. Toutes les personnes que je croisais étaient trop simples, pas assez étranges ou alors trop clichées. En fait de cliché, je crois qu'il s'agissait seulement de personnages potentiels facilement identifiables. Mais je cherchais autre chose.

Je me rappelle ma première impro. Une chose informe dans un gros anorak en poils bleu électrique assise sur un banc. On ne voyait rien, elle ne faisait rien. Le retour de Mathias : « Qu'est-ce donc que cela ? Je ne comprends rien ! ». Moi non plus en fait je ne comprenais pas ce que j'avais voulu faire. Ce personnage était complètement bloqué. Ce personnage était-il proche ou lointain de moi ? Impossible de le savoir. A ce moment là, tous les blocages reviennent. Jouer, c'est quoi ? Un personnage, c'est qui ? Je ne comprends plus, plus rien ne se passe dans mon corps. Ca ne vit pas ! Je ne sais plus par où prendre les choses.

Un jour, je suis obligée d'admettre que je n'arriverai à rien avec ce personnage. Je ne le cerne pas. Je ne sais pas qui c'est. Il n'y a pas de lien avec moi, je ne les vois pas, je ne les admets pas.

Pour le deuxième personnage, je vais directement là où ça m'interpelle. Je fais des liens. Liliane est là, tout de suite. Miracle, j'ai compris. Ca passe par moi. Je donne de moi à ce nouveau personnage. Une porte s'est ouverte. Liliane, c'est moi. Enfin, je comprends dans mon corps.

Pour Eva Puntilla, c'est une position sur une chaise qui m'a permis de créer le personnage. En tenant cette position particulière, l'Autre est arrivée avec sa manière de parler, de regarder le monde. Pour Liliane, c'est par des regards, par une voix, un rythme, une démarche, une série d'actions qu'elle a faites que j'ai pu la créer. En les répétant tous ces signes, je les ai intégrés, ils m'ont emmenée ailleurs, dans un autre univers.

Tout ça nous emmène au troisième projet, le Jeu intérieur. Et de nouveau, le blocage. Un filtre se remet entre moi et le texte. Je ne comprends plus comment entrer dans le texte, dans mon rôle.

Les regards que je croise sur les photos d'époque me touchent, me parlent. Ils m'emmènent ailleurs. Ce que je lis sur cette époque, sur cette vie m'interpelle, me fait rêver. Des coiffures se forment, des silhouettes, des attitudes, des gestes naissent. Mais tout ça reste au-dessus de moi. Je comprends les indications qu'on me donne mais mon corps n'obéit pas. Mon costume ne sera jamais trouvé par moi.

Puis un jour de filage, j'ai une brindille dans la main. Je m'ennuie, tout m'énerve. Je joue avec cette petite brindille. Elle ne me quitte pas durant tout le filage.

Barbara est arrivée ce jour là. Une émotion, une action, un enchaînement d'actions et je comprends que je suis entrain de lui donner vie. Je lui donne mes émotions, mes actions. Mais je n'avais pas encore assez confiance en moi… J'ai voulu refaire la forme que j'avais initialement fait naître mais elle s'est retrouvée bien vide de vie et de sens.

Il faudra attendre le projet Brecht… Ce projet est une révolution pour moi. Tout ce que j'ai appris prend sens. Tout se met ensemble. Je comprends que je suis le personnage. Il sera ce que je voudrais en faire. Il ne ressemblera à aucun autre personnage, il ne sera pas cliché. Personne ne sait à l'avance ce qu'il sera, quels gestes il fera, quelle coiffure il portera, quelles démarches il aura. Ce n'est pas défini une fois pour toute. C'est moi qui l'inventerai. Cela n'appartiendra qu'à moi, parce qu'il n'y aura que moi comme ça. La singularité créatrice ! Je commence à comprendre.

J'ai travaillé ce projet en termes d'actions. J'ai construit mon parcours. Chaque action avait une signification. Elle m'emmenait toutes vers quelque part. Elles étaient toutes reliées à moi.

Stanislavski était dans Brecht !

Catherine Wilkin

« Jouer, voilà un mot qui a pris et qui continue à prendre différentes formes pour moi, sur un plateau de théâtre. A priori, il signifie prendre du plaisir, s'amuser comme quand on était enfant, c'est-à-dire avec insouciance, joie, avec tout et n'importe quoi. Mais ce que le théâtre ajoute comme consigne, c'est de jouer avec quelqu'un d'autre, avec un ou plusieurs partenaires, avec le public.

Je suis entré au conservatoire pour suivre une formation d'acteur, ce qui veut dire en quelque sorte, apprendre à « jouer ». Ainsi commence ma première leçon de théâtre. « Jouer » ça s'apprend, il y a du travail, un chemin à faire pour que les théories deviennent aides de jeu, libèrent, nous fassent aller vers…

Le projet After Liverpool est le premier projet dans le cursus où l'on tente de nous transmettre une de ces théories (j'utilise le mot théorie car aucun auteur ne me vient en tête directement, mais j'aurais aussi pu parler de réflexion sur comment appréhender le jeu, comment s'aider à jouer). Pendant ce travail, nous avons donc aborder l'approche stanislavskienne du jeu de l'acteur et me voilà alors rendu à l'évidence que mon apprentissage ne se fera pas forcément en toute tranquillité ; que pour jouer avec insouciance, ce n'est pas forcément pour tout de suite.

On nous parle ici de situation, d'objectifs, de personnages, d'observation, du « si magique ». Ces mots ne sont pas complètement étrangers, pourtant au moment où, après avoir observé quelqu'un dans la rue pour en faire un personnage théâtral avec un objectif, je me retrouve avec lui dans une situation, tous ces mots me semblent alors fort loin !

En effet, observer quelqu'un, mais avant tout choisir qui observer, voilà le premier « col ». Choisir quelqu'un, l'observer pour en faire un personnage. Mais c'est quoi un personnage ? Quelqu'un d'extraordinaire, particulièrement drôle, triste, le nouveau James Dean, Hamlet réincarné en l'an 2000 à Liège ? Mathias nous dit alors de choisir quelqu'un, qui nous touche, qui a ses caractéristiques (nouvelle notion a priori bien connue, et pourtant …), que l'on a envie de faire venir sur le plateau et d'essayer si possible qu'il ne soit pas trop proche de nous.

Et bien, alors que le premier pas n'est pas encore franchi, me voilà face au second « col » et celui-ci d'une tout autre catégorie. Choisir quelqu'un qui ne soit pas proche de moi. Avec le recul, je me rends compte que cette étape fut pour moi la plus difficile à passer. A l'époque, je crois que je n'ai pas réussi à me servir de moi pour composer cet autre si différent. Il ne me semblait pas possible d'utiliser mes émotions pour les projeter sur cet autre.

Après avoir observé quelqu'un, ses vêtements, ses attitudes corporelles, sa voix, je reproduisais tout cela sur la scène. Je ne pouvais que montrer ce que j'avais observé. Il m'était pratiquement impossible de jouer quoique ce soit. Je n'étais jamais dans ce qu'on appelle « l'ici et maintenant ». Lors d'une impro collective qui regroupait tous les personnages, je me souviens ne pas avoir su comment réagir aux propositions de mes partenaires, aux actions de leur personnage. Une seule question me venait à l'esprit : que dois-je faire, qu'est-ce que ferait mon personnage (un homme d'une soixantaine d'années, avec un semblant d'élégance, plutôt taiseux) ? Rien ne me venait spontanément. J'étais comme tétanisé sous le costume de mon personnage. J'avais l'impression de venir poser cet homme sur une chaise, avec moi, ne sachant pas manipuler cette marionnette avec plaisir, confiance et tendresse…

Le trimestre suivant, nous avons travaillé sur *Les Estivants* de Maxime Gorki ; projet volontairement placé après les After Liverpool, dirigé par le même pédagogue, Mathias. Ce projet fut pour moi, une nouvelle approche de mon apprentissage. Construire son travail, son personnage, son jeu avec curiosité, surprise et plaisir. Voilà comment je résumerais cette expérience aujourd'hui.

Après les rudes épreuves stanislavskiennes, je crois qu'ici le chemin de la compréhension de certaines notions s'est éclairci. J'ai découvert un certain aspect de ce qu'on appelle l'observation. En nous exposant la vie de Maxime Gorki et donc de l'histoire de la Russie à cette époque, les façons de vivre, les modes, … Mathias nous nourrissait d'informations, nous permettait d'élaborer une vision du monde et de son temps, de nous y plonger peu à peu. On pouvait voir sur les photos, que beaucoup d'hommes russes à cette époque avaient un air rude, dur, quelques uns portaient la moustache, la barbe. Ce qui me frappait également c'était la fierté qu'ils avaient devant l'objectif (particulièrement une photo de Gorki qui me donnait l'impression qu'il regardait avec des yeux d'enfant, qu'il auscultait le photographe de l'intérieur). M'est venue l'envie alors d'essayer. C'est quoi quand moi je suis fier et que je regarde quelqu'un en vouloir voir son intérieur ! Petite surprise ! C'est possible et plutôt plaisant !

Bon cela ne se faisait pas encore facilement pour moi, Souslov (mari de Youlia, personnage violent envers sa femme, plutôt impressionnant, bourgeois ayant tiré un trait sur son passé prolétaire, avide de confort et de tranquillité, …). Mais j'étais tout à coup dans quelque chose qui ne m'était pas habituel. Je me sentais surtout différent dans ma manière de « voir » l'autre.

Dans la suite du travail, Mathias faisait remarquer que le problème du corps se posait pour mon interprétation de Souslov. Il fallait lui donner une allure féline, il devait être prêt à bondir. Mon visage dégageait quelque chose de trop « bon gars ». Mais que faire ? Mon visage c'est mon visage. De plus, c'est le projet « Jeu intérieur ». Je ne vais pas me mettre une tonne de maquillage ! Je me suis regardé dans la glace, en me demandant que faire avec ce visage, ce corps mais aussi avec cette voix. Certains élans de découragement dus à des souvenirs du passé me reprenaient. Puis Mathias m'a conseillé de me raser les cheveux et de me laisser pousser la barbe. Après quelques jours de persuasion et de « floraison », je fus quelque peu transformé. Devant la glace, je me reconnaissais mais en même temps je pouvais me prendre pour quelqu'un d'autre, de plus âgé, de plus dur.

Mon corps me posait encore des problèmes. Je me tenais sur le plateau penché comme à mon habitude avec un côté nonchalant. Mathias me proposa alors de faire descendre mon centre de gravité (que je situais de manière très approximative, mais j'arrivais à l'imaginer à un autre endroit) et après de nombreuses marches dans les couloirs du conservatoire, j'avais de moins en moins l'impression de marcher comme un robot, de manière non naturelle en me disant : « la jambe gauche après la jambe droite ; si je veux tourner ça doit partir du bassin puis le reste suit, …). Cela me semblait de plus en plus facile. Entre temps, j'avais ajouté mon regard fier (qui regarde à l'intérieur des gens), et j'essayais de sourire puis d'être en colère suivant les situations.

Le travail continua et j'avais toujours la même difficulté lors de ma première entrée en scène. Souslov faisait son entrée avec (d'après ses premières répliques) l'envie pressante de dire à Bassov que son adjoint avait gagné deux mille roubles au Club. Apparemment, Bassov devait le rejoindre, mais Souslov avait pris les devants pour lui annoncer la nouvelle. Depuis le début du travail de cette scène, j'avais l'impression d'entrer et de me poser pour parler à Bassov. Puis lors de la répétition générale je me suis dit quelques minutes avant cette entrée que s'il était pressé d'annoncer la nouvelle à Bassov au point de prendre les devants, il avait peut-être dû courir à travers les

bois pour venir le rejoindre. Ce que j'ai fait en coulisse et qui a changé complètement mes premières répliques. En effet, je ne me posais plus pour parler à Bassov mais j'allais réellement au devant de lui avec une respiration différente. Cette petite expérience m'a permis de comprendre ce que c'était d'avoir un objectif clair pour entrer en scène et ce que cela pouvait apporter au jeu.

J'aimerais aussi parler en quelques mots d u projet de *La Bonne âme de Se Tchouan* de Bertolt Brecht qui deux ans plus tard confirma certaines choses que j'avais approchées dans Les Estivants : la richesse du travail préalable à celui du plateau, l'observation de la matière, dans ce cas le texte, et « mener l'enquête » sur son personnage. Le texte nous apporte un tas d'informations concrètes sur le personnage. Si on observe comment les autres parlent de lui, comment se considère-t-il et comment il considère les autres, quel vocabulaire il utilise, quels verbes,… Ainsi pour Shou Fu, j'ai pu découvrir avant d'être monté sur le plateau qu'il avait sur lui un carnet et un stylo (une didascalie dans la scène 5 disait : « il prend note »). Mais quel genre de stylo et de carnet ? Je savais qu'il était barbier, très riche, et qu'il utilise un vocabulaire assez « délicat » en fonction des situations. Je voulais jouer sur le côté délicat voire précieux du personnage en opposition avec son côté autoritaire et violent envers les gens dont il n'a aucun profit à tirer.

Il y aurait encore beaucoup de choses à dire mais je m'arrêterais là, juste en concluant que j'ai l'impression que les « montagnes » que l'on doit franchir lors de notre apprentissage durent encore et apparemment dureront toujours. Elles paraissent pour certaines très ardues. Mais quand on croit qu'elles sont, pour certaines, dépassées, j'ai l'impression qu'on n'en aura jamais fini avec tous ces obstacles qui nous empêchent de jouer « comme quand on était enfant ». L'ascension de la montagne suivante n'est parfois faite que de plaisirs, de découvertes et d'allant.

Laurent Caron

Annexes

1. Les étudiants de la promotion 2000-2001

Jean Luc Alphonsi, Sandrine Bastin, Rita Bentos Reis, Loubna Boucena, Laurent Caron, Laure Chauvau, Donatienne De Coster, Marie Delhaye, Ludovic Gillet, Delphine Goosens, Arnaud Lambertz, Pierre Yves Lemignon, Ismahan Mahjoub, Dorcy Rugamba, François Sauveur, Catherine Wilkin.

Ce même groupe d'étudiants a suivi le *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes » et le *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » *Les Estivants*.

Pour le *Point de Passage Obligé* « Grand style Racine », des étudiants d'autres classes se sont joints au groupe de la promotion 2000-2001. Il s'agit de :

Karine Birge, Julie Burg, Thomas Delvaux, François de Saint Georges, Stéphane Dethier, Aurélie Gersmans, Alice Hubbal, Lionel Lange, Mathilde Lefèvre, Frédéric Nyssen, Leslie Thomas Gérard, Anne-Audrey Wauters.

Pour le *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien » l'ensemble des étudiants de l'école (en dehors des étudiants de première année) étaient réunis sur ce projet. Il s'agit de :

Sarah Brahy, Julie Burg, Yamina Cheurfa, Ghyslain Del Pino, François de Saint George, Gilles Gonin, Lazarre Gousseau, Rémi Lambert, Rénato Luna, Séloua M'Hamdi, Aline Mahaux, Julie Nathan, Elsa Poisot, Luis Recinos Romero, Leslie Thomas Gerard, Naïma Triboulet, Anne-Audrey Wauters.

« *Le Miroir aux alouettes* » création professionnelle.

Sandrine Bastin, Dino Corradini, Donatienne De Coster, Marie Delhaye, Delphine Goossens, Ismahan Mahjoub, Mathias Simons, Catherine Wilkin.

2. Liste des autres projets et travaux qui ont jalonné le parcours de la promotion 2000-2001

en 2000-2001

Maître Puntila et son valet Matti de B.Brecht

Point de Passage obligé « Etudes stanislavskiennes »

Point de Passage obligé « Jeu intérieur » : *Les Estivants* de M.Gorki

Monologues imposés, extraits de :
La Veuve de Corneille, *La Fin du monde* de K. Valentin, *L'Homme assis dans le couloir* de M. Duras, *Œdipe Roi* de Sophocle, *Susn* de H. Achternbusch, *Louison* d'A. de Musset, *Pas Moi* et *Berceuse* de S. Beckett, *Mille francs de récompense* de V. Hugo, *Bienvenue au Conseil d'administration* et *Par les Villages* de P. Handke, *Le Soulier de satin* de P. Claudel, *La Mission* de H. Muller, *Grand*-Peur *et Misère du IIIème Reich* (La Femme juive) de B. Brecht

en 2001-2002

Atelier : « ici et maintenant »

Point de Passage obligé « le Phrasé » : *Les Liaisons dangereuses* de Laclos, *Une nouvelle sensationnelle* de Mme de Sévigné, *Les mémoires* de St Simon, *Il y a place pour deux* du Marquis de Sade, *L'art de jouir* de La Mettrie, *Histoire de Jenni* de Voltaire

Scènes issues de : *Titus Andronicus* de W.Shakespeare

Point de Passage obligé « Grand Style Racine » : Phèdre, Britannicus, Iphigénie, Bérénice, Andromaque, Esther, Bajazet.

Atelier : chants brechtiens

Point de Passage obligé « Jeu farcesque » : *Le Roman chez la Portière* de H. Monnier

Projets d'initiative pédagogique :
La Bataille, La Mission, Philoctète, Héraclès V de H. Muller
Le crime du XXI siècle de E. Bond

Scènes cours supérieur : issues de : Schwab, K. Valentin, D. Harms, K. Tucholsky, B. Brecht, A. Strindberg, G. Feydeau, V. Novarina, A. Tchekhov

en 2002-2003

Point de Passage obligé « le Phrasé » : *Les Liaisons dangereuses* de Ch. de Laclos

Point de Passage obligé « Jeu farcesque » : *Un Mort* de Th. Bernhard, *La Sortie au théâtre, le Relieur Wanninger, Saleté de raboteuse, le Premier communiant, le Hasard, Dans le studio de Radio Diffusion* de K. Valentin

Projet d'initiative pédagogique : *Les Aveugles* de M. Maeterlinck

Point de Passage obligé « Jeu épique » : *La Bonne âme de Se Tchouan* et *Le Cercle de craie caucasien* de B. Brecht
Projet d'initiative pédagogique : *Le Conte d'hiver* de W. Shakespeare

Scènes issues de :
Le Pélican d'A. Strindberg, *Le Legs* et l'*Epreuve* de Marivaux, *Tartuffe* et *Dom Juan* de Molière, *L'Eveil du printemps* de F. Weddekind, *Les Troyennes* d'Euripide, *Electre* de Sophocle, *Le Partage de midi* de P. Claudel, *Le Chevalier avare* d'A. Pouchkine, *La Naissance du jongleur* et *Le Sacrifice d'Isaac* de D. Fo, *Dramaticules*, *Pas Moi* et *Berceuse* de S. Beckett, *Par les Villages* de P. Handke, *Le Vieillard jaloux* de Cervantès, *Le Lavoir* de H. Durvin et D. Prevost

en 2003-2004 (les étudiants de la promotion 2000 2001 sont en 1ère licence du nouveau régime des études)

Travaux divers :
Sans titre d'après *Le Sacrifice d'Isaac* de D. Fo, *Ella* d'Achternbusch, *Penthésilée* de H. Von Kleist, *Don Quichotte* de K. Acker, *Les Mots* de Weddekind (réécriture de Lulu), *Satiété*, création collective, *Evénements*, création collective

en 2004-2005 (les étudiants de la promotion 2000-2001 sont en 2e licence du nouveau régime des études)

Point de Passage obligé « Jeu devant la caméra » : *Le Fils* de JP et L. Dardenne, *Sur mes lèvres* de J. Audiars

Evénements, création collective

Projet d'initiative pédagogique : *Big shoot* de K. Kwahulé

Création du spectacle *Satiété*, création collective

Création du spectacle *Le Miroir aux alouettes*, création collective

3. Les scènes travaillées en 2001-2002 dans le projet « Grand Style Racine »

Phèdre :	Acte 1 scène 3, Acte 2 scène 5, Acte 4 scène 6.
Esther :	Acte1 scène 3.
Andromaque :	Acte 1 scène 4, Acte 2 scène 2, Acte 3 scène 6, Acte 4 scène 3, Acte 4 scène 5, Acte 5 scène 3.
Bérénice :	Acte 4 scène 5.
Britanicus :	Acte 2 scène 3, Acte 4 scène 2.
Bajazet :	Acte 2 scène 1.
Iphigénie :	Acte 4 scène 4.

4. Les pédagogues qui ont participé aux quatre *Points de Passages Obligés* durant ces années

Jeanine Baiwir, Marie Hélène Balau, Dino Corradini, Jeanne Dandoy, Jacques Delcuvellerie, Nathanaël Harcq, Dellia Pagliarello, Françoise Ponthier.

5. Liste complète des pédagogues qui ont assuré l'enseignement durant ces années

Jeanine Baiwir, Marie Hélène Balau, Patrick Bebi, Françoise Bloch, Dominique Brevers, Saskia Brichart, Alain Chevalier, Jacques Capelle, Chevalier, Dino Corradini, Jeanne Dandoy, Roland de Bodt, Jacques Delcuvellerie, Benoît Dervaux, Alberto Di Lena, Nicola Donato, Jean-Henri Drèze, Frédéric Ghesquière, Isabelle Gyselinx, Nathanaël Harcq, Vincent Goffin, Olivier Gourmet, Baptiste Isaïa, Francine Landrain, Christine Leboute, Alain Legros, Jean-Philippe Lejeune, Anne-Marie Loop, Benoît Luporsi, Rosario Marmol Perez, Nathalie Mauger, Dellia Pagliarello, Max Parfondry, Olivier Parfondry, Francine Peeters, Lara Persain, Françoise Ponthier, Fabrice Schillaci, Ali Serghini, Mathias Simons, Isabelle Urbain, Pietro Varrasso, Michèle Végairginski, Dirk Vondran, Maryvonne Wertz.

Table des matières

Avant propos de l'éditeur 9

Préface 13

Introduction générale 17

Etudes stanislavskiennes – Premiers pas de l'acteur (Janvier – Mars 2001) 21
Introduction 21
Objectifs généraux 22
Phase d'immersion 23
1. Préparation d'une situation théâtrale 24
2. Exercice identique 27
Observation 29
1. Du réel vers le personnage 29
2. Développement du personnage - actions physiques et émotions 31
3. Biographie 32
4. Le moment privé 33
Formation des couples, choix des textes 35
Invention d'une scène à deux – travail en détail 35
Exercice collectif 36
Conclusions 37

Le Jeu intérieur - Les Estivants de Maxime Gorki (Mi avril - juin 2001) 39
Introduction 39
Objectifs généraux 40
Descriptif du projet 41
Phase d'immersion 42
1. Première lecture 42
2. Discussion dramaturgique 42
3. Filage : le cauchemar de l'acteur 43
Le personnage 46
1. Présentation du personnage 46
2. Observations 46
3. Biographie et Moment privé 46
4. Exercices de Perception et Actions physiques 47
Filages 48
1. Adresse – Vitesse - Intensité 48
2. Travail sur le mot, l'image mentale, le sous-texte puis l'adresse 49
3. Répétition des scènes, actes… travail en détail 50
Conclusions 51

Grand Style Racine (Décembre 2001 – mars 2002) 53
Introduction 53
Objectifs généraux 54
1. Travail sur la « possession » 54

2. Travail sur la langue 55
3. Maîtrise des situations dramatiques 55
Descriptif du projet 56
Phase d'immersion 56
1. Introduction 56
2. Exposé libre des étudiants 57
3. Travail sur l'enfance : Le jeu 58
4. L'appel à l'enfance 58
5. Cinq Sens : Noël, ma fête d'enfant 59
6. Retour au chant de l'enfant 59
7. Les sauts d'enfant 60
8. Quinze vers de Racine 60
9. La danse du désir 62
10. Retour aux quinze vers – Lecture de la fin d'Andromaque 62
11. La peur 63
12. Entretien individuel 63
Travail sur les personnages, les situations, les états 64
1. Premières séances : Distribution et préparation de la lecture 1 64
2. Lectures 1 - Répétition – Représentation 64
3. Exposés des chapitres de « Sur Racine » de Roland Barthes 65
4. Exercices psycho – physiques préparatoires au jeu 66
5. Travail sur la voix – le sous-texte 66
6. Exercice Contact – Adresse - Vérité 67
7. Exposé de Jacques Delcuvellerie - Ecoute de grandes voix 67
8. Moments privés du personnage 68
9. Italienne indiquée et en mouvement 69
10. Exercice de « traduction » 69
11. Exercice de synthèse – Retour sur l'Etat 70
Options définitives pour le dispositif scénique en lien avec la spécificité du projet 70
1. Travail des scènes en détails 71
2. Travail sur la durée : une nuit et premier filage 74
Filages et filages publics 75
Evaluation 76
Conclusions 76

Jeu épique – Jeu brechtien (Janvier 2003 – Mars 2003) 79
Introduction 79
Objectifs généraux 81
Phase d'immersion 82
1. Exposé libre de chaque étudiant sur Brecht et le « Théâtre épique » 82
2. Exposé de Jacques Delcuvellerie 82
3. Conseil de lectures 83
4. Exercice pratique : Le chat qui joue à la pelote de laine : (extrait des Ecrits sur le théâtre) 83
5. Visionnement de Misère au Borinnage de Henri Storck et de Ouvrières du monde de Marie France Collard 83
6. Exercices d'observation 84
7. Exercice de la Conférence de presse 85
Distribution 85
1. Première lecture 86
2. Choix esthétiques (scénographie, costumes, accessoires, …) 86
3. Travail sur les chants 89
4. Confection du masque 89
5. Présentation du personnage tour à tour en discours direct, indirect, masqué, non masqué 90
6. Compte rendu de Vie d'un ouvrier de Cockerill Arcelor ou Confrontation entre Brecht
et « La réalité des conditions de travail dans notre région » 91

Première traversée des pièces : « lecture spectacle » 91
1. Objectif général 91
2. Exposé d'un étudiant sur Karl Marx et le Matérialisme dialectique 92
Travail des scènes en détails 93
1. Analyse des scènes à la table 93
2. Filage du tableau 95
3. Travail de mise en place 95
4. Exercices connexes 95
5. Nécessité d'entretenir le travail du jeu en dehors des séances de répétition 96
6. Travail spécifique sur les « Sui Ta » mené par Jacques Delcuvellerie 96
Premiers filages 97
1. Alternances du travail de détail des chants et des filages 99
2. Les premiers filages publics 100
3. Italiennes indiquées 100
Evaluation 101
Conclusions 102

Le miroir aux alouettes (Janvier 2004 – Octobre 2006) – Spectacle d'insertion professionnelle 105
Introduction 105
Les différentes étapes de création et de production du spectacle 107
1. Exposé sur le théâtre Jeunes publics 107
2. Exposé sur la compagnie et son évolution dans le théâtre jeunes publics 107
3. Constitution de la dramaturgie générale du spectacle 107
4. Travail sur soi : moi adolescent 107
5. Observation des « tribus » et narration 108
6. Choix constitution et présentation du personnage 108
7. Travail sur la structure globale du spectacle 108
8. Elaboration du spectacle séquences après séquences 108
9. Filages et partiels 108
10. Présentation du spectacle aux rencontres sélection à Huy 109
11. Début de la tournée 109
Evaluation 109

Conclusions générales 119

Témoignages de quelques anciens étudiants devenus acteurs professionnels 121

Annexes 133
1. Les étudiants de la promotion 2000 - 2001 133
2. Liste des autres projets qui ont jalonné le parcours de la promotion 2000-2001 134
3. Les scènes travaillées en 2001-2002 dans le projet Grand Style Racine 135
4. Les pédagogues qui ont participé aux différents Points de Passages Obligés durant ces années 136
5. Liste complète des pédagogues qui ont assuré l'enseignement durant ces années 136

Crédits photographiques

Photo de la page 1 de couverture (de gauche à droite)
Jean Luc Couchard, Fabrice Schillaci dans *Les Fourberies de Scapin* de Molière. Mise en scène de Mathias Simons assisté de Michèle Végaiginsky avec la collaboration artistique de Max Parfondry. Une création du Groupe 92 en coproduction avec le Théâtre de la Place et le Théâtre National de la Communauté française Wallonie/Bruxelles.
Photographe : Lou Hérion

Photo des rabats 1 et 2 (de gauche à droite)
Michel Ratincks, Marie Rose Roland, Luc Brumagne, Lara Persain, Mathias Simons, Bernard Graczyk, Maurice Sévenant, Véronique Stas, Mireille Bailly, François Sikivie, Max Parfondry, Delia Pagliarello, François Vincentelli, Anne Marie Loop, Olivier Gourmet, Luc Dumont, Francine Landrain, Cathy Galetic, Martine Léonet, Thierry Devillers, Gilles Laguet Sara Puma, Henri Monin, Denis Closset dans *La mère* de Bertolt Brecht. Mise en scène de Jacques Delcuvellerie assisté de Nathalie Mauger, Christine Grégoire et Laurent Beaufils. Une création du Groupov en coproduction avec le Théâtre de la Place et le Théâtre National de la Communauté française Wallonie/Bruxelles.
Photographe : Lou Hérion

Photo de la page 4
Décor du *Point de Passage Obligé* « Grand style Racine », plateau de l'Emulation
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 20
Table de travail, plateau de l'Emulation
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 28
Catherine Wilkin, *Point de Passage Obligé* « Etudes stanislavskiennes »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 34 (de gauche à droite)
Arnaud Lambertz, François Sauveur – *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » *Les Estivants* de Gorki
Photographe : Antonio Gomez

Photo de la page 38 (de gauche à droite)
Marie Delhaye, Catherine Wilkin, Delphine Goossens – *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » *Les Estivants* de Gorki
Photographe : Antonio Gomez

Photo de la page 45 (de gauche à droite)
Arnaud Lambertz, Loubna Boucena, Laure Chauvau – *Point de Passage Obligé* « Jeu intérieur » *Les Estivants* de Gorki
Photographe : Antonio Gomez

Photo de la page 52
Point de Passage Obligé « Grand style Racine », plateau de l'Emulation
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 61 (de gauche à droite)
Frédéric Nyssen, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Aurélie Gersmans, Thomas Delvaux
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 71
Ismahan Mahjoub, *Point de Passage Obligé* « Grand style Racine »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 77
Moment de travail *Point de Passage Obligé* « Grand style Racine »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 78 (de gauche à droite ; avant - arrière)
Julie Nathan, Sarah Brahy, François Sauveur, Naïma Triboulet, Laurent Caron, Séloua M'Hamdi, Gilles Gonin *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 88 (de gauche à droite)
Gilles Gonin, François Sauveur, Catherine Wilkin – *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 94 (de gauche à droite)
Naïma Triboulet, Mathias Simons – *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 98
Echauffement vocal collectif *Point de Passage Obligé* « Jeu épique – Jeu brechtien »
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 103
Salut final de la dernière représentation de *La Bonne âme de Se Tchouan* de Brecht à la Caserne Fonck lors de la première expérience du projet « pré-professionnalisation et Premières Rencontres avec la profession et le public » en collaboration avec Le Théâtre de la Place à Liège, le Conservatoire de Liège et *Théâtre & Publics*
Photographe : Catherine Titgat

Photo de la page 104 (de gauche à droite)
Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donnatienne De Coster dans *Le Miroir aux alouettes* Création collective. Mise en scène de Mathias Simons et Dino Corradini, assistés de Christine Robinson. Scénographie de Soïvi Nikula. Décor sonore de Zenon Doryn. Eclairages de Marino Pol. Son de Luis Rodriguez de la Rosa. Maquillages de Dominique Brévers. Production des « Ateliers de la Colline » avec l'aide de *Théâtre & Publics*.
Photographe : Alain Janssens

Photo de la page 110 (de gauche à droite)
Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donnatienne De Coster dans *Le Miroir aux alouettes* Création collective.
Photographe : Alain Janssens

Photo de la page 118 (de gauche à droite)
Marie Delhaye, Delphine Goossens, Sandrine Bastin, Catherine Wilkin, Ismahan Mahjoub, Donnatienne De Coster dans *Le Miroir aux alouettes* Création collective.
Photographe : Alain Janssens

Photo de la page 140
Le Foyer de l'Emulation
Photographe : Catherine Titgat

Photo de page de couverture 4
Photo du public lors d'une représentation du *Dragon* de Evgueni Schwartz. Mise en scène de Axel De Booseré. Création de la Compagnie Arsenic en coproduction avec le Théâtre National de la Communauté française Wallonie/Bruxelles.
Photographe : Lou Hérion

Les dessins sont de Gourmandine Pallier.

Théâtre & Publics

Le conseil d'administration et l'équipe de travail au 15 décembre 2006 :

Président : Daniel Van kerkhoven
Vice-Présidente : Danièle Bajomée

Administrateurs : Françoise Bloch, Jacques Deck, Jacques Delcuvellerie, Jean-Henri Drèze, Claude Fafchamps, Isabelle Gyselinx, Nathanaël Harcq, Nicole Leclercq, Yvette Lecomte, Alain Legros, Anne-Marie Loop, Nathalie Mauger, Olivier Parfondry, Françoise Ponthier, Mathias Simons, Anne Staquet, Pietro Varrasso, Yanic Samzun

Les autorités représentées :
Fadila Laanan, Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse.
Marie Dominique Simonet, Ministre de l'Enseignement Supérieur et des Relations Internationales et de la Recherche Scientifique.
l'Administrateur général de la RTBF représenté par Gabrielle Davroy

L'équipe permanente :
Secrétaire général : Nathanaël Harcq
Administrateur délégué : Olivier Parfondry
Gestionnaire des projets : Catherine Desert
Documentaliste : Alain Chevalier
Gestion financière : Anne Fafchamps

Expert comptable : Philippe Dengis

Imprimé sur les presses de Raymond VERVINCKT à Liège – Belgique
Editeur responsable : Daniel VAN KERKHOVEN, Président de *Théâtre & Publics*

Décembre 2006 – D/2006/7668/2